اللغة والتواصل لدي الطفل

دكتور

أنسي محمد أحمد قاسم

قسم العلوم النفسية

كلية رياض الأطفال

جامعة القاهرة

٢٠٠٥

مركز الإسكندرية للكتاب

٤٦ ش د. مصطفي مشرفة

ت/ ف: ٤٨٤٦٥٠٨



إلي ....

أمي التي سقتني الحب وغذتنيه في اللبن

أبي الذي علمني الإيمان والصبر

قرة عيني ... جميلة زوجتي ...

أماني .... أبنتي

أحمد ومحمد ..... أبنائي



الكلمة هي قائد القوة البشرية .

أنا أعرف قوة الكلمات .

أنا أعرف ناقوس الكلمات .

إنها ليست تلك التي تصفق لها المقصورات .

بفعل الكلمات تندفع التوابيت لتمشي علي أرجلها

الخشبية الأربع .

{ ماياكوفسي }

مقدمة

إن لغة الإنسان هي بنت المحاكاة – فما تسمعه الأذن يحكيه اللسان . فمن لا سمع له لا كلام له . ونجد ذلك واضحاً بجلاء في قول الحق جل في علاه :" **صم بكم** " (البقرة : ١٧) فمن فقد سمعه ضاع لسانه .

واللغة هي وسيلة الاتصال بين بني البشر علي إختلاف مقاصد هذا الاتصال . وهي إجتماعية الأصل والفروع ، وما دامت اللغة إجتماعية فهي إتفاقية عرفية – اصطلاحية – وضعية . ومن ثم فهي متعلمة في جوهرها ، واللغة حتي أصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم ومقاصدهم . وكل قوم لغتهم ومفرداتهم – ومن ثم فهي إجتماعية – واللغة في الأصل هي ما لا يعتد به من الكلام – فاللغة من اللغو – فاللفظ يوضع أولا ثم يتفق ويصطلح علي معناه ودلالته بين الجماعة – فهي وضعية اصطلاحية – فاللفظ أولا ثم المعني والقصد . ومن أطرف ما يحكي حول ذلك ما يروي عن " أبو علقمة " ذلك اللغوي المتقعر في قصته مع خادمه ، حيث كان أبو علقمة مولعا بإستخدام غرائب الألفاظ وعجائب الكلمات مما كان يتعب خادمه ويجهده . وذات يوم أستيقظ أبو علقمة عند الفجر وصاح في خادمه يا غلام أفقعت العتاريف ؟ وهنا بلغ الضيق والضجر بالغلام مبلغه من تلك الألفاظ الغريبة ، فأراد أن يلقن أبو علقمة درساً ، فقا له " زقفيلم " . وهنا ولأول مرة صاح أبو علقمة في خادمه قائلاً له " ما أنت وما زقفيلم ؟ - أي ما معناها – فرد عليه الغلام قائلاً وما أنت وما أفقعت العتاريف ؟ فقال له أبو علقمة أن قصدت " أصاحت الديكة ؟ " فقال الغلام " وأنا قصدت لم تصح " .

هنا وجد اللفظ أولا صم تم الإتفاق علي المعني والدلالة . توضح تلك القصة الطريفة أن اللغة اتفاقية وضعية بين الناطقين بها . فاللفظ ثم المعني والدلالة التي تتفق عليه الجماعة .

إن ذلك قد يدفعنا في عجالة إلي تناول ظاهرة شبابية جماعية تلمسها جميعاً وهي تلك المفردات أو ذلك القاموس الشبابي – إن جاز هذا التعبير – من قبيل " كبر دماغك " ، والتي تعني لا تلق بالا إلي ما يدور ويقال . أو كلمة " طنش " ، أو هذا التعبير " هذه فتاة بيئة " ، ويقصد بها أنها فتاة من وسط غير راقي . وتعبيرات أخري تشير إلي دهاء أو مهارة شخص ما فنطلق عليه " دا وله كارثة أو مصيبة " ؛ أو هذه " بنت حكاية " إشارة إلي جمالها و جاذبيتها ، وهكذا هناك الكثير والكثير لا يتسع المقام لذكره . بيد أن ما نريد أن نؤكد عليه هنا إلي جانب أن اللفظ يوضع أولا ثم يتفق علي دلالته ومعناه ، هو أن هذه الظاهرة اللغوية قد تعكس نوعا من إتساع الهوة والفجوة بين عالم الكبار (الوالدين) والصغار (الأطفال والشباب) بشكل ما ، كما أنه تعكس نوعا من عدم وضوح العلاقة الاجتماعية وعدم حميمتها بين الكبار والصغار . كما أنها تشير بشكل مباشر أو غير مباشر إلي أن لغة الكبار ومفرداتهم والتي تشكل نسيج العلاقة الإجتماعية التواصلية بينهم وبين الصغار لم تعد تلائم الصغار في الشكل والمضمون فاتفقوا واصطلحوا علي لغة وألفاظ وكلام خاص بهم كجماعة . إنها شفرة شبابية لا يعرفها الكبار . إن ذلك له أكثر من دلالة سيكولوجية هامة ينبغي الالتفات إليها إنها نوعا من التمرد علي الكبار ولو علي لغتهم ويضيق المقام هنا لتناول واسع لهذه القضية – فقط لزم التنويه – فالكلمة أخطر من كونها كلمات متراصة .

إن عظمة وخطورة اللغة لا تكمن في ألفاظها بقدر ما تكمن في دلالاتها . فاللغة من حيث الدلالة لها قوة سحرية ، تحمل طاقة نفادة ، إنها إذن بالتحول والتغير ، فالكلمة تجعل الحرام حلالا ، وتحيل الحلال حراما . فالرجال يستحلون النساء من خلال اللغة والكلام " عقد القران " ، وتصبح النساء محرمات عليهم بكلمة " الطلاق " . وتزداد خطورة اللغة وروعتها وأهميتها إذا نظرنا إليها في سياق حدوثها ، أي السياق اللغوي الذي تتم فيه .

فاللغة هي موقف وموقع ، فكل موقف فيه لغة له معني ودلالة تختلف عن معني ودلالة موقف آخر تستخدم فيه نفس اللغة والكلمات . فإذا ما نظرنا إلي فتاة وقلنا لها " يا حمراء الخدين " فإنها تفرح وتدرك أنها جميلة ، وإذا ما قلت لها " يـــا حمراء العينين " فهذا معناه سقم عينيها .. وكذلك إذا ما قلت " يا صفراء الشعر " فهذا جمال وملاحة ، أما إذا ما قلت " يا صفراء الوجه " فهـــذا معنـــاه الســـقم والمرض .... وهكذا .

فالكلمة موقع تسكن فيه المعاني والأشياء . الكلمة توبة " **فتلقي آدم مـــن ربه كلمات فتاب عليه** " (البقرة : ٣٧) والكلمة إختبار وإمتحان " **وإذا ابتلي إبراهيم من ربه كلمات فأتمهن** " (البقرة : ١٢٤) . والكلمة بشري بخلـــق " **إذ قالت الملائكة يا مريم أن الله يبشرك بكلمة منه أسمه المسيح عيسي أبن مـــريم** " (آل عمران : ٤٥) . وهكذا فاللغة والكلمة معني ، دلالة ، سحر ، وقـــوة . إن **اللغة بكلماتها كما قال " مايكوفسكي " قائد القوة البشرية ، بفعل الكلمات تندفع التوابيت لتمشي علي أرجلها الخشبية الأربع .**

دكتور
أنســـي قاســـم

الفصل الأول

اللغة : الأهمية – الوظيفة – الأشكال – الأبعاد

الفصل الأول

اللغة : الأهمية – الوظيفة – الأشكال – الأبعاد

مقدمة :

تعتبر اللغة وظيفة انسانية تميز الإنسان بما هو إنسان بل تعد اللغة من أهم شروط إنسانية الانسان. وقديما قال "أرسطو" "الانسان حيوان ناطق." فاللغة كمايرى "ثورنديك" أعظم ما ابتكره وأبدعه الإنسان".

وقد حاول الفلاسفة على مر العصور إبراز ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فوصفوه مرة بعد الأخرى بأنه" كائن عقلاني" وحيوان سياسي، وحقيقة مفكرة، وعنصر حر.. وفي العصور الحديثة أجمع العديد من الباحثين في شتى نواحي المعرفة من علم النفس، إلى التربية، إلى الاجتماع، إلى اللغة، على أن القدرة اللغوية Linguistic ability هي الصفة الأساسية التي تميز الإنسان.(٧:٧)

وعلى الرغم من التساؤلات الكثيرة التي تدور حول وجود لغة لدى الحيوانات الأخرى، نظرا لما بينها من تواصل وتأثير، إلا أننا يجب أن نعلم أن نظام اللغة لدى الحيوانات ليس إلا مجرد"نظام إشارى" فقط. يقوم على العلاقات البسيطة. أما الإنسان فلغته شديدة التعقيد والثراء.. فهى "رموز"

symbols وليست اشارات. ولعل ذلك هو ما دفع كثير من رواد المنحى الإنساني في العلوم الاجتماعية وعلم النفس أمثال " كارل يسبرز" وأرنست كاسيرر" إلى القول بأن الإنسان حيوان رامز.

وفي هذا الصدد يجدربنا الإشارة إلى قول " أرنست كاسيرر" E. Cassirer أنه بدلاً من تعريف الإنسان بأنه حيوان عاقل يجب أن نعرفه بأنه حيوان رمزي " ففي هذا التعريف يتضح ما يميزه فعلا وما يفرق بينه وبين الأنواع الأخرى. ومن هنا نستطيع فهم الطريق الخاص الذي سلكه الإنسان: أي الطريق نحو الحضارة.. ومن الثابت أن التفكير الرمزي والسلوك الرمزي هما أبرز المعالم التي تميز حياة الإنسان، وأن كل تقدم في الثقافة يركز على هذين العنصرين.."(٧:٧)

ولعل ذلك هو ما دفع بعض الباحثين إلى وضع عدد من الخصائص التي تميز اللغة الإنسانية عن غيرها .. ومن هذه الخصائص:

- ان لغة الإنسان تتسع للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.
- أن اللغة الانسانية رموز عرفية " اصطلاحية. موضوعية غير مباشرة.
- أن الإنسان يستخدم اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية (هذا كتاب) والأشياء المجردة (الحرية ثمينة).

- أن الانسان يستخدم اللغة فى التعبير عن الأشياء والاحداث البعيدة زمانيا ومكانيا.
- أن لدى الإنسان وعى بالعلاقات التى يستخدمها قصدا على أنها وسائل لتحقيق الأغراض.
- يعمم الانسان الألفاظ التى يستخدمها فى الاشارة إلى أشياء متشابهة.
- لغة الانسان مركبة، تتألف من وحدات ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف - كلمات - جمل .. إلخ).
- لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها المجتمع (الفاعل مرفوع مثلا .. إلخ).
- يكتسب الإنسان لغته من المجتمع الذى ينشأ ويعيش فيه.
- تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التى تستخدمها بفعل الزمان والمكان. (٤: ١٢-١٣)

اللغة : تعاريف :

وبعد هذه المقدمة وقبل التعرض لمفهوم علم النفس اللغوى نتعرض إلى ما هو المقصود باللغة، وبداية نقرر أنه قد اختلف الباحثين قديما وحديثا فى تعريفهم اللغة وتحديد مفهومها. فليس هناك تعريف واحد قد وافق اجماع الباحثين وبعيدا عن الخوض فى تفاصيل هذه الاختلافات حول

تعريف اللغة- والتى لاتعنينا فى هذا المقام يمكن ان نسرد بعض التعريفات علنا نقف على تعريف يحدد بدقة طبيعة اللغة وجوهرها وتكوينها.

تعرف اللغة فى " المعجم الوسيط أنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وهو نفس التعريف الذى أورده " الشيرازى " فى القاموس المحيط. ويرى " ابن منظور " صاحب قاموس لسان العرب " (٢٦: ٨٦٤). أن اللغة تتبدل وتتغير وتتطور حسب تبدل الأقوام والأحوال، وهو يرى بأن اللغة من "اللغو" واللغو ما كان من الكلام غير المعقود عليه، واللغو أيضا هو " مالا يعتد به" لتقلبه من حال إلى حال.(١٦)

وهناك تعريف أخرى أوردها كثير من الباحثين نذكر منها تعريف "سابير " sapir ١٩٢١، والذى يرى ان اللغة " طريقة إنسانية ومتعلمة لايصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختاره أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه".

ويعرف " بلوش وتراجير " Bloch & Trager ١٩٤٢ اللغة بأنها " نظام من الرموز الصوتية الاختيارية يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع" (٢٥: ٤٤)

ويؤكد " لويس" M Lewis على أن اللغة هى صياغة المعلومات والمشاعر بشكل رموز منطوقة أو أصوات تكون على شكل مقاطع، وهو يشير فى كتابه عن "كلام الطفل" بأن اللغة لاتكون إلا عندما يكون هناك نظام اجتماعى وافراد، أى لغة إجتماعية. وهو يرى بأن مفهوم اللغة يختلف عن مفهوم الكلام، حيث يستخدم مفهوم الكلام عندما نكون بصدد الرموز التعبيرية المنطوقة لدى الفرد. بمعنى أن الكلام speech هو فعل خاص ينسب للفرد، بينما اللغة فعل ينسب إلى الجماعة.

ويشير " أوينز" Owens ١٩٩٤ إلى اللغة بقوله "أنها نظام محدد مرتب من القواعد التى يفهمها ويدركها الأفراد فى الكلام والاستماع والكتابة" (٣٦: ٢٩٦).

وهذا نفس التعريف الذى يذهب إليه بانجز Bangs فى تعريفه اللغة بأنها نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم، والهدف من اللغة هو تواصل المشاعر والأفكار، وهى تتكون من النظم التالية :

(١) النظام السيمانتى semantic system

وهو الذى يتعلق بمعانى الكلمات ودلالاتها وتطورها.

(٢) النظام التركيبى syntactic system

وهو النظام الذى يتعلق ببناء الجمل وترتيب الكلمات فى الجملة، وقواعد الإعراب.

(٣) النظام المورفولوجى Morphologic system

وهو النظام الذى يتعلق بالتغيرات التى تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية.

(٤) النظام الصوتى : phonologic system

المتعلق بالأصوات الكلامية، وبالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوى. (١٥: ٢١-٢٣)

وأخيرا نورد ذلك التعريف الذى نرى أنه قد يجمع فى ثناياه نوعا من التوفيق بين غالبية التعريفات، وهو التعريف الذى أورده "هجمان" ١٩٨٩ فى كتابه " اللغة والحياة والطبيعة البشرية" الذى يرى أن اللغة هى "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما". **وهذا التعريف يقرر مجموعة من الحقائق التى تنطوى عليها طبيعة اللغة فى حقيقتها وكيانها الداخلى، وهذه الحقائق هى :**

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية- وتتداخل فى تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل فى تركيب الأذن والجهاز العصبى والمخ والجهاز الصوتى لدى الإنسان.

٢- أن هذه القدرة تكتسب، ولايولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطرى لاكتسابها.

٣- أن هذه القدرة المكتسبة فى طبيعتها تتمثل فى نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد أمة ما يطلق عليه الجماعة اللغوية، الجماعة الناطقة بلغة ما.

٤- أن اللغة ليست غاية فى ذاتها، وإنما هى أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين. (٢: ١٣،١٤)

وأخيرا يمكننا أن نقرر أن علم اللغة هو عبارة عن الدراسة العلمية للغة - فهو علم يتناول اللغة موضوعا له- وقد استخدام مصطلح علم اللغة فى منتصف القرن التاسع عشر- وموضوع علم اللغة من حيث أنها وظيفة انسانية عامة تتمثل فى صور ونظم انسانية اجتماعية يطلق عليها اللغات.

مفهوم علم النفس اللغوى : psycholinguistic

العلاقة بين علم النفس واللغة

لما كانت اللغة تدخل فى أصل معظم العلوم الانسانية، إما كعنصر أساسى فى ميدان البحث، وإما كأداة يجب استعمالها فى التعبير عن نتائج هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة فى معظم العلوم الانسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم الاجتماع اللغوى sociolinguistic وعلم النفس اللغوى. psycholinguistic

ولما كانت اللغة مظهراً من مظاهر السلوك الانسانى وأهمها- فقد لقيت عناية كل من اللغويين، وعلماء النفس على حد سواء. ومن هنا تتضح نقطة الالتقاء بين هذين التخصصين أو الفرعين من فروع المعرفة البشرية. فدراسة السلوك اللغوى Linguistic behavior تعتبر هى حلقة الوصل بين علم اللغة وعلم النفس.

ورغم ذلك إلا أن هناك اختلاف بين عمل عالم اللغة وعالم النفس فالأول يدرس اللغة من حيث صعوبتها وتراكيبها وتاريخ وكيفية كتابتها، وهى أشياء لاتعنى عالم النفس كثيرا.

فعلماء اللغة يهتمون بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتى لدى المتحدث وأثناء مرورها فى الهواء

وعند تلقى الجهاز السمعى للمخاطب لها. أما عالم النفس فيتعامل مـع اللغـة باعتبارهـا سلوكاً يمكـن إخضاعـه للدراسـة، باسـتخدام المنـاهج والأســاليب السيكولوجية المختلفة- فهم يهتمـون بـالادراك، وكيـف يختلـف النـاس فـى إدراكهم للكلمـات ودلالـة هـذه الكلمـات - وكيفيـة اكتسـاب اللغـة وتعلمهـا ودراسة السبل التى يتم بها التواصل البشرى عن طريق اللغة.

كمـا يضـم مجـال الدراسـات النفسية للغـة كيفيـة تحويـل المتحــدث للاستجابة إلى رموز لغوية To encode وهـى عملية عقلية، ينتج عنهـا إصدار الجهاز الصوتى للغة. وعندما تصل اللغة إلى المسـتقبل أو المتلقـى، يقوم بفك هذه الرموز اللغوية To encode فى العقل إلى المعنى المقصود. وهى عملية عقلية أخرى تدخل فى إطار علم النفس أيضـا.(٤: ١٧)

ويمكن أن نوضح تلك الفكرة بهذا الشكل المبسط.

وهكذا نظراً للتقارب بين علم النفس وعلم اللغة ظهر فرع مستقل أطلق عليه علم النفس اللغوى psycholinguistic وأحياناً مايسمى هذا النوع لدى بعض علماء اللغة " علم اللغة النفسي" ويعرفونه بأنه ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقى الذى يدرس اللغة الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل النفسية المؤثرة فى هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام".

وخلاصة القول أن علم النفس اللغوى يعنى بشكل أساسى بمهارتين أساسيتين وكيفية اكتسابهما- وبمعنى آخر يحاول علم النفس اللغوى الإجابة عن:

* ماهى العمليات العقلية التى يتمكن بها الناس من قول مايريدون قوله (أى إنتاج اللغة)؟
* ماهى العمليات العقلية التى يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر وفهم مايسمعونه (أى إدراك وفهم اللغة)؟
* ماهو الطريق الذى يتبعه الأطفال فى تعلم كيفية فهم وانتاج اللغة فى المراحل العمرية المبكرة (الاكتساب والانتقاء)؟ (٤: ١٧،٢٠)

وأخيراً يصبح الاهتمام باللغة ودراستها كسلوك بشرى لـه مظـاهره القابلة للملاحظة والدراسـة منطقياً فى ضوء ماتؤديه اللغة من وظائف لبنـى البشـر .. وبالتالى يمكننا الآن أن نتناول وظيفة اللغة وأهميتها.

اللغة : الوظيفة والأهمية :

اللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية – كمارأينا– أو ضرورة من أهم ضروراتها، لأنها أساس لوجود التواصل فى هذه الحياة وأساس لتوطيد سبل التعايش فيهـا، فهـى وسيلة الإنسـان للتعبير عن حاجاتـه ورغباتـه وأحاسيسه ومواقفه، وطريقة إلى تصريف شئون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه.

فمهما بلغ مايحصله الإنسان من مظاهر حضاريـة مـن علـوم ومعارف وطرق ووسـائل مادية، فإنـه يشـعر فـى قرارة نفسـه بأنـه يعتمد اعتماداً كليا على مالديه من قدرة لغوية لتحقيق مآربـه. وقد قـال " هيدجـر" مقولة شهيرة" إن اللغة هى منزل الكائن البشرى" (٤: ٣٥)

وقد يكون التسـاؤل عن وظيفة اللغة أمراً سـهلا ميسـورا ومثيرا للاستغراب أيضاً. فدائما مانستخدم اللغة فى حياتنا اليومية دون أن نعـى أنفسنا بوظائفها. فقد يسارع شخصا بالقول أن وظيفة اللغة هى نقل مـانريد إلى الآخرين.

ولكن الأمر ليس بهذه البساطة، فاستخدام اللغة لنقل خبر، مختلف عن تقرير حقيقة، مختلف عن التعبير عن رغبات، عن إصدار أوامر، عن إذن بالحركة... إلخ. (٤: ٢١،٢٢)

إن دراسة اللغة تتيح وتوفر لنا نافذة نطل منها على النمو المعرفى cognitive والاجتماعى social والانفعالى emotional فالانتظام فى اكتساب الأطفال لمعانى اللفظ يمكن أن يعكس أساليبهم البارعة لتصنيف الموضوعات والأحداث، فاللغة توفر لنا طريقة مؤثرة لاستكشاف النمو التصورى (المفهومى) Conceptual developemt كما يرى كل من " ميلر Miller وسبيرى sperry ١٩٨٧ وكذلك دون Dunn ١٩٨٨ أن اللغة أداة من الأهمية بمكان فى فهم النمو الاجتماعى الانفعالى social-emotional development فعلى سبيل المثال فإن قدرة الأطفال على التحدث عن حالاتهم الانفعالية مثل السرور والغضب أو الضحك، تعكس بشكل جزئى فهمهم النامى للانفعال. (٣٢: ٢٥٢،٢٥٣)

وفى سياق وظائف اللغة تقدم لنا " بوهلر" Buhler نموذج تقليدى للغة يقتصر على وظائف ثلاث فقط هى :

١- الوظيفة الانفعالية.

٢- الوظيـفة الندائية.

٣- الوظيفة المرجعية.

وهو مايقابل مانسميه :

١- المتكلم (المرسل)

٢- المخاطب (المستقبل)

٣- الغائب (أى الشخص أو الحدث أو الشئ الذى تتحدث عنه).

وقدم لنا "هاليداى" Halliday حصراً بأهم وظائف اللغة فيمايلى:

١- الوظيفة النفعية (الوسيلية) instrumental function

فاللغة تسمح للأفراد منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم ويعبروا عن رغباتهم، ومايريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة. وهذه الوظيفة هى التى يطلق عليها وظيفة " أنا أريد"

٢- الوظيفة التنظيمية regulatory function

أى تحكم الفرد من خلال اللغة فى سلوك الآخرين(أفعل كذا- لاتفعل كذا) أى الأوامر والنواهى : فاللغة لها وظيفة الفعل، أو التوجيه العملى المباشر. ففى عقد القران مثلاً، يتم الزواج بمجرد النطق بألفاظ معينة، وكذلك فى المحكمة، حينما يقول القاضى: "حكمت المحكمة بكذا" فإن هذه الكلمات تتحول إلى فعل.

٣- الوظيفة التفاعلية interpersonal function

تستخدم اللغة للتفاعل مع الأخرين فى العالم الاجتماعى (وهى وظيفة أنا وأنت). وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعى لايستطع الفرار من أسر جماعته. فنحن نستخدم اللغة ونتبادلها فى المناسبات الاجتماعية المختلفة، ونستخدمها فى إظهار الاحترام والتأدب مع الأخرين.

٤- الوظيفة الشخصية personal function

فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره واتجاهاته وآرائه نحو موضوعات وأشخاص كيثرون، أى يقدم أفكاره للأخرين ويثبت هويته وكيانه الشخصى.

٥- الوظيفة الاستكشافية heuristic function

فالفرد بعد أن يميز ذاته عن البيئة يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة. وهى التى يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية، بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التى لايعرفها فى البيئة حتى يستكمل النقص فى معلوماته عن هذه البيئة.

٦- الوظيفة التخيلية imaginative Funtion

حيث نجد أن الانسان من خلال اللغة يمكنه أن يهرب من الواقع إلى عالم آخر.. مثل الشعر، أو استخدامه للغناء للترويح عن نفسه – أو للتغلب على صعوبات معينة (مثل الغناء أثناء العمل ... إلخ).

٧- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية) informative function

فينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة إلى الآخرين في أي زمان ومكان من خلال وسائل الاتصال.

٨- الوظيفة الرمزية symbolic function

فاللغة من خلال الألفاظ تمثل رموزاً تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي (فكلمة شجرة هي لفظ أو رمز لشيء موجود في الخارج) (٣٢: ٢٥٢) (٤: ٢٢-٢٤)

أما العالم " كارل بوهلر" K.Buhler فهو يرى بأن اللغة تتكون من سلسلة من الإشارات الإدراكية التي تحمل في طياتها ثلاثة وظائف هي:

١- وظيفة التعبير.

٢- وظيفة الطلب.

٣- وظيفة التقديم.

فأما وظيفة التعبير فهى ترتبط بالحالة أو الغاية للذى يرسل الرسالة أو الإشارة، وهذه الرسالة لابد وأن يدركها شخص آخر (مستقبل)، ويكون لها معنى ومدلول، وتأثير معين (شدة معينة) وهذه هى وظيفة الطلب، أو وظيفة التأثير فى الشخص الأخر، أما وظيفة التقديم فهى إخبار الشخص الآخر عن الأشياء أو الأحداث ..

أما العالم" إدوارد بيشون " E. pichon يرى بأن للغة ثلاث وظائف أساسية هى :

١- الوظيفة المثيرة، أو الدافعية التى تحقق الدافع اللغوى.

٢- وظيفة المطابقة لتنظيم الرسالة أو الخبر، بمعنى أن اللغة بما تملكه من خصائص تقوم بعملية تنظيم الرسالة، أو الرموز حتى تحقق هدف معين.

٣- وظيفة عملية أو واقعية، وهى أن اللغة يمكنها أن تعدل أو تغير من الواقع العملى من حيث الاستجابات أو السلوك. (٥١: ١٨،١٩)

اللغة .. أشكالها :

لقد قال " فرويد" عبارة شهيرة ذات دلالة فى هذا السياق - حيث قال:

"إذا سكت الإنسان بلسانه، ثرثر بأنامله". إن تلك العبارة رغم بساطتها تحمل فى طياتها مضموناً لغوياً ذو دلالة .. فهى تعنى أن اللغة لاتقتصر على ماينطق به الإنسان فقط، ليست هى فقط لغة اللفظ والكلمة والعبارة.. ففى الحركة لغة، وفى الإيماءة لغة، وفى الإشارة لغة، بل لانبالغ إذا قلنا أن فى الصمت اللغة، كأن نسأل فتاة خجولة عن رأيها فى شاب متقدم للزواج منها- فتسكت- صمتها هنا هو عين موافقتها.

ورغم أننا رأينا فيما سبق أن اللغة هى وسيلة للتفاهم والتواصل والتعبير عن العواطف والأفكار عامة، إلا أننا لانستطيع أن نقصر معنى كلمة "لغة" على اللغة اللفظية وحدها. verbal language، بل من الممكن اعتبار كل أسلوب أو وسيلة يعبر بها الفرد عن فكرة أو انفعال معين لغة أيضاً. فالصورة لغة، والموسيقى لغة، والحركة لغة، والإشارة لغة.. الخ.

وهكذا فالوسائل غير اللفظية، والتى يمكن أن تدل على معانى معينة تعتبر لغة غير لفظية non- verbal Language تؤدى وظائف

هامة فى حياة الفرد، طالما أنها تتميز بصفة التعبير. (٢٥: ٥٧) وهكذا يمكننا أن نرى أن اللغة هى كل مايمكن أن يعبر به الإنسان عن فكرة أو انفعال أو موقف أو رغبة معينة. فالصورة لغة، والأشكال المرسومة لغة، والأجسام لغة، والحركات الجسمية لغة، والإشارات البصرية والسمعية لغة، والألحان والنغمات الموسيقية لغة.

فنحن نستدل على معانى كثيرة متباينة من حركات الفرد نفسه أثناء موقف ما. فالفرد من خلال حركاته يقوم بالتعبير عن فكرة أو انفعال، أى نقل مافى ذهنه وشعوره وإحساسه إلى الآخرين. وبالتالى يكون التلويح باليد للمسافر حركة ذات معنى، وإخراج اللسان حركة ذات معنى .. إلخ وبالتالى فهى لغة، ولكنها لغة غير لفظية.

"إن كل أعضاء الحواس يمكن استخدامها فى خلق لغة، فهناك لغة **الشم ولغة اللمس، ولغة البصر ولغة السمع، وهناك دائما لغة كلما قام شخصان فأضافا معنى من المعانى إلى فعل من الأفعال بطريق الاتفاق وأحدثا هذا الحدث بقصد التفاهم بينهما،فعطر نشر على ثوب، أو منديل أحمر يطل من سترة، أو ضغطة على اليد يطول أمدها قليلاً أو كثيرا، كل**

هذه تكون عناصر من لغة مادام هناك شخصان قد اتفقا على استعمال هذه العلامات في تبادل أمر أو رأي" (٤٢)

وعامة فإن العلماء عادة مايقسمون اللغة لدى الإنسان إلى شكلين هما:

(أ) اللغة غير المقطعية non syllabic language

وهي تتكون من أصوات غير مقطعية، أو من حركات أو إيماءات gestures مثل ايماءات الوجه Mimesis أو تعبيرات الوجه أثناء الحديث physiognomy أو التكشيرات Grimaces أو غير ذلك من لغات مثل لغة العيون – لغة الأذن– لغة الحركة – لغة الشم– لغة الاتصال.. إلخ.

وهذا الشكل من اللغة مشترك بين الإنسان والحيوان (مع شيئ من الفارق في التعبير) واللغة غير المقطعية تنشأ بسبب الحضارة والعادات والتقاليد.. أي من خلال التنشئة الاجتماعية وحسب ثقافة كل جماعة وعاداتها المتفق عليها. فمثلاً (رفع الرأس لأعلى دليل رفض، ولأسفل دليل قبول).

ويرى "جيزل" أن الطفل يلجأ إلى نوعين من الحركات أو الإشارات الخاصة بالرفض أو الاعجاب أو الخاصة بالقبول والرفض. فالاشارات الخاصة بالرفض يصاحبها عادة البكاء، والتهيج، والغضب– أما إشارة

الإعجاب فتصاحبها الابتسامه، السرور... وهذه اللغة غير المقطعية هامة جداً لدى الطفل الصغير قبل عمر السنتين - ولكنها تتناقص تدريجياً مع تقدم الطفل فى العمر حتى يبدأ فى تعلم اللغة المقطعية.

ب- اللغة المقطعية syllabic

وهى عبارة عن كلمات أو جمل أو عبارات ذات مدلول ومعنى متعارف عليه من قبل أفراد الجماعة - وهى ثابته نسبياً.. والواقع أن اللغة المقطعية شديدة الثراء والقدرة على التعبير والفهم وحفظ التراث والتكيف مع ظروف الحياة - وما يميز الإنسان الراشد السوى هو تمكنه من اللغة المقطعية بالدرجة الأولى (إلى جانب اللغة غير المقطعية).. واللغة غير المقطعية لاتعتبر لغة بالمعنى العلمى الصحيح، إلا إذا أثارت لدى الآخرين نفس المعنى. (١٥: ٣٠)

اللغة : المجالات والأبعاد :

هناك عدة أبعاد أو أوجه للغة ويمكن تناولها على النحو التالى :

(١) الفونولوجى" phonology "المنطوق"

وهو دراسة الأصوات الأساسية basic sound التى تتجمع معا لتكون الكلمات والجمل فى لغة ما، وكذلك القواعد rules التى تحكم تجمع

هذه الأصوات. ووحدات الصوت الأساسية للغة تسمى "الفونيم" phoneme – أى المنطوق. منطوق "الدال" ومنطوق "الألف" – أى صوت الحرف الأول وصوت الحرف الثانى ويمكن أن نحدد "الفونيمات" المميزة فى الكلمات عن طريق نطق الكلمات ببطء فنطق كلمة "بابا" بهذه الطريقة يجعل من الواضح لنا أنها تتكون من أربع "منطوقات" هى : صوت الباء .. الألف .. الباء .. الألف.

وسوف نلاحظ أن "الفونيمات" ليست هى نفسها الحروف Letters أو المقاطع اللفظية، sylables، بل هى بالأحرى الوحدات الأصغر للغة المنطوقة. فهى يمكن أن يعاد ترتيبها لتكون كلمات جديدة ذات معانى مختلفة. فالفونيمات فى كلمة "بطل" مثلا يمكن أن يعاد وضع حروفها لتكون كلمة أخرى ذات معنى آخر مثل "طلب".

ويمكن أن تجمع "فونيمات" اللغة أو يعاد ترتيبها بطرق عديدة، ولكن هناك بعض التجميعات combination أو الانتظامات لايسمح بها. فغالبيتنا قد تعلم قواعد تجميع الفونيمات فى اللغة العربية بدون أن نعى أننا نفعل ذلك. فعلى سبيل المثال، نحن نتبع القاعدة التى تسمح لنا أن نضع

التاء المربوطة" فـى نهايـة كلمـة مثـل "قطـة" ولكـن نفـس "التـريـم" لايـسمح باستعماله فى أول الكلمة.

فكلمة مثل "ها " أو "عا" فى ذاتها ليس لهـا معنـى، إنمـا هـى أنمـاط بسيطة من الصوت تحدث بواسطة الهـواء الموجـود فـى الرئتيـن Lungs عندما يتحرك خلال " الزور أو الحلق " throat والفم والأنـف ومـن خـلال هذه العناصر البسيطة تخلق اللغة.

(٢) المورفولوجى Morphology التشكيل أو البنية أو الصرف

وهـو يبحـث فـى الناحيـة الشـكلية التركيبيـة للصيـغ، وعلاقاتهـا التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى. فالقواعد المورفولوجيـة تتضمن التغيرات التى تطرأ على شكل الكلمات فى حالة تغير تركيبها وذلك بتغير معانيها. فمثلاً كلمة "قاتل" اسم فاعل من فعل "قتـل"، ويـدل علـى مـن أزهق الروح. وكلمة "مقتول" اسـم مفعـول مـن فعـل "قتـل" ويـدل علـى مـن أزهقت روحه. (٢٥: ٣٦)

والمورفيم Morpheme أو التصريف هو أصغر وحدة ذات معنـى للغة وهو لايمكن أن يقسم ويظل محتفظا بمعناه. وهناك نموذجين للمورفيم هما:

أ- التصريف الحر free Morpheme ويمكن أن يستخدم بمفرده ككلمة مثلاً "الأب سعيد".

ب- التصريف المقيد أو الحدى bound Morpheme ويكون له معنى فقط عندما يتصل بتصريف حر- فنهايات مثل الألف والهمزة، هى أمثلة للتصريف المقيد فالجملة السابقة "الأب سعيد" هى تجمع بسيط من التصاريف الحرة وإذا ماغيرنا الجملة لتصبح "الآباء غير سعداء" فنحن الآن لدينا تصريفات كثيرة، فباضافة الألف، والهمزة (اء) غيرنا الأب من مفرد إلى جمع، وبالتالى غيرنا المعنى، وبالمثل باضافة كلمة "غير" غيرنا معنى كلمة سعيد.

(٣) التركيب syntax

وهو عنصر اللغة الذى يحدد قواعد تجميع الكلمات فى جمل والأفراد يكتسبون ويستخدمون القواعد التركيبية (الإعرابية) syntactic بدون أن يعوا أنهم يفعلون ذلك.

ويمكن أن ندرك مدى أهمية قواعد التركيب إذا تفكرنا فى الكلمات التى فى الجملة الآتية مثلاً "أمانى شربت اللبن". إذا ما تم ترتيب الجملة لتقال " اللبن شربت أمانى"، هكذا، فإن الجملة لامعنى لها ولكنها مازالت عربية صحيحة وتتبع قواعد التركيب لتجميع الأسماء والأفعال.

وإذا ما تجمعت الكلمات لتكون جملة تقول "أماني اللبن شربت"، فإنه من الواضح أنه تم انتهاك قواعد تركيب اللغة، فالناطقين بالعربية لايستخدمون جملة مثل هذه، على الرغم من أنهم لايعون بوجود قواعد لتكوين الجملة رغم استخدامهم لها.

فعلم النحو والتركيب يبحث في كلمات الجملة وترتيبها وأثر كل منها في الأخرى تقديماً وتأخيراً. أي علاقة كلمات الجملة بعضها ببعض وكذلك أنواع الجمل ووظيفتها "أسمية وفعلية" فمثلاً الترتيب الأول في الجملة للفعل، فالفاعل، فالمفعول به، فالمجرور، وكذلك يكون الترتيب الأول للمتبدأ ثم الخبر وهكذا. (٢٥: ٣٦)

(٤) السيمانتيك semantics

وهو علم دراسة معنى الكلمات .. ويركز على كيفية ارتباط الكلمات بالموضوعات والأحداث والمفاهيم التي تمثلها – أي معانيها– وكلما تقدم الأطفال في النمو فإن حجم مفرداتهم اللغوية Vocabularies تنمو بسرعة كبيرة.(٣٨: ٣٣٦-٣٣٨)

الفصل الثانى

إكتساب اللغة : نظريات



الفصل الثانى

إكتساب اللغة : نظريات

مقدمة :

إن أى تفسير أو شرح فاهم لإكتساب اللغة ينبغى أن يضع فى اعتباره مدى التعقيد المتزايد والسرعة الفائقة لانجازات الأطفال اللغوية، ليس ذلك فحسب بل كذلك قدرتهم على استخدام اللغة بطريقة توليدية generative. فما يقوله الأطفال فى معظمه ليس مجرد مطابقة لما يسمعونه بالفعل، بل بالأحرى هو تجمعات جديدة ابتكارية من الكلمات تعبر عن أفكار فريدة.

ولقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تضع فى اعتبارها عناصر خاصه للنمو اللغوى Language development، تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التى تؤكد على خبرات الأطفال فى البيئة. وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين فى نمو الطفل واكتسابه اللغة، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعداداً وتهيئو بيولوجى biological predisposition لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات التى يتعرضون لها مع اللغة- إلى جانب نمو

قدراتهم المعرفية- تلعب أيضاً دوراً فى تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية Languistic Competence. (٢٨: ٢٩٥،٢٩٦)

فحتى عام ١٩٦٠ كان يعتقد غالبية من تناولوا نمو اللغة والكلام لدى الأطفال بالدراسة أن مهارات الاتصال اللفظى الشفهى هى مهارات متعلمة... ثم احتدم النقاش والخلاف حول مسألة الطبع والتطبع – أى الفطرة والتعلم – فى اللغة والكلام فى نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات حينما أقترح أصحاب النظرية الفطرية أو البيولوجية أن الأطفال لديهم استعداداً أو تهيئواً بيولوجياً فطرياً للكلام. ومن ثم فإن اللغة الشفهية هى غريزية الأصل فى الكائنات البشرية واللغة شأنها شأن الغرائز الأخرى ، هى سلوك يحدثه الطفل بأقل قدر من تأثير البيئة. فاللغة والكلام هى مسألة فطرية وطبيعية مثلها مثل قيام الطفل بالمشى دون تعليم.

فأولئك الذين يعتقدون أن اللغة متعلمة يدركون أن الطفل يجب أن يكون مجهزاً بالتجهيز التشريحى السليم ويجب أن يكون مستعداً لاكتساب اللغة من خلال النضج المعرفى والادراكى والعضلى العصبى. إلا أن تأكيدهم رغم ذلك مازال كبير جداً على المؤثرات البيئية.

وهم يرون أن الطفل الذى نشأ وتربى فى منزل مستقر مع والدين يمدون الطفل بنماذج لغوية جيدة ، هو طفل مميز بشكل واضح عن ذلك الطفل الذى نشأ وتربى فى منزل فقير أقتصادياً وثقافياً واجتماعياً وسط والدين يمدونه بنماذج لغوية فقيرة ضحلة.

ويقبل الفطريون الحقيقة الخاصة بأن البيئة تلعب دوراً ما فى اكتساب اللغة والكلام. ولهذا يجب أن يعرض الطفل لنماذج لغوية ، ولكن يرى الفطريون أن هذه النماذج هى بمثابة مثيرات ومنبهات لعملية الاكتساب البيولوجية الطبيعية. وهم يرون أن الحافز الفطرى للنمو اللغوى لدى الكائنات البشرية قوياً لدرجة أن البيئة الفقيرة لاتمنع الطفل ولا تعوقه عن الكلام.

وهكذا نجد مثلاً "سكنر" Skinner يرى أن اللغة يتم تعلمها بشكل كامل من خلال الخبرة experince- وهو هنا يحاول إبراز دور البيئة فى إكتساب اللغة بشكل كبير. أما "تشومسكى" Chomesky فهو يرى أن البيئة تلعب دوراً محدوداً فى إكتساب اللغة - ويرى فيما يذهب إليه أن الأطفال يولدون بقدرة فطرية innate capacity لاكتساب اللغة. ونجد "سلوبين"

Slobin يصوغ نظرتيه فـى النمـو اللغـوى فـى ضـوء العوامـل البيولوجيـة والبيئية معاً.

هذا ويمكننا تفصيل النظريـات التـى تنـاولت كيفيـة إكتسـاب الطفـل لغته واستخدامها على النحو التالى :

أولاً : النظريات السلوكية Behaviroristic theories

تفـترض النظريـات السـلوكية عامـة أنـه ينبغـى أن نولـى الاهتمـام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس. ولا يركـزون اهتمـامهم علـى الأبنيـة العقلية أو العمليات الداخلية التي تولد الأبنية اللغوية. والمشكلة الأساسية فى هذا المنظور هى أنه نظراً لأن الانشطة العقلية لا يمكن أن ترى ، فأنهـا لا يمكن أن تعرف أو تقاس.

فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية ، ولكنهـم يـرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية ، ويرون أنه لايمكنهم دراسـة مـالا يمكـن أن نلاحظـه. ومـن ثـم فالسـلوكين يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التى تحدث مع الأداء اللغوى.

فهذا "واطسون" Watson ١٩٢٤ و "سكنر" Skinner ١٩٥٧ " وبوهـانون وواريـن لوبيكـر" Bohannon & Warren Luebecker

١٩٨٩ يعتقدون أن اللغة متعلمة ، فهم لا يـرون أن اللغـة هـى شـىء فريد مميز بين السلوكيات الانسانية... ويـرى "واطسـون" أن اللغـة فـى مراحلها المبكرة هى نموذج بسيط من السلوك ، إنها عـادة. ويرى السلوكيون أن اللغة هى شئى يفعله الطفل وليس شئى يملكه الطفل. ويرون أن اللغـة متعلمـة وفقاً لنفس المبادىء المستخدمة فى تدريب حيوانـات ، ومثـل سلوكيات الحيوانات المتعلمة هذه ، فإن السلوك اللغوى متعلـم بـالتقليد والتعزيز.

ومن أبرز أوجه الخلاف مع السلوكية أن الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلم اللغة. فالطفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ، ثم يصبح الطفل مستخدما للغة حينما تمتلىء الجعبة بالخبرات التى توفرها النمـاذج اللغويـة فى بيئته. وهذا لا يعنى القول بأن الطفل غير فعال تماما ، فهو فعال بمعنى أنه يقلد الأشكال اللغوية ولكنه لا يبادر بهذه السلوكيات من جانبه ، وشكل لغته الناشئة يتحدد ليس بالاكتشاف الذاتى أو التجارب الابداعية ، ولكن بواسطة التعزيز الانتقائى الذى يتلقاه من المحيطين به.

إن ذلك يقودنا إلى الافتراض الأساسى الكامن خلف تصور السلوكيون للنمو اللغوى. بالرغم من أن السلوكيين لديهم آراء مختلفة حول

كيفية حدوث عملية التعلم بالضبط، إلا أنهم يتفقون جميعاً حول أن البيئة هى العامل الحرج والأكثر أهمية فى عملية الاكتساب. وبينما يؤكد النظريون على التشابهات التى تحدث فى النمو اللغوى لدى الأطفال ، فإن السلوكيون يؤكدون على الاختلافات التى تحدث بواسطة البيئات الواسعة الاختلاف للأطفال أثناء فترة اكتساب اللغة. فالسلوكية تركز على القوى الخارجية التى تشكل سلوكيات الطفل اللفظية فى صورة لغة. فهم يرون الطفل باعتباره مستجيب لهذه القوى.

الكلام واللغة كسلوكيات اجرائية

Speech & Language as operant behaviros

ومن أبرز المنظرين المرتبطين بالتفسير السلوكى لنمو الكلام واللغة هو "سكنر". وليس بمستغرب أن يرى "سكنر" الكلام باعتباره سلوكاً متعلماً لأنه ينظر إلى كل السلوكيات باعتبارها متعلمة وفق مبادىء التعلم أو الإشراط الإجرائى Operant conditioning . ولكى نفهم تفسير " سكنر" لنمو اللغة والكلام علينا أن نفهم أولاً المبادىء الأساسية للإشراط الاجرائى. ويمكن أن نتناول ذلك بتوضيح مختصر.

الاجراء هو أى سلوك يمكن أن يتأثر حدوثه بالاستجابات التى تعقبه. أو بعبارة بسيطة السلوك الاجرائى هورد فعل الكائن تجاه البيئة. فإذا مازاد حدوث تكرار سلوك معين كنتيجة لاستجابة تعقبه، فإنه يحدث التعزيز Reinforcement . وإذا ما نقص التكرار ، فإن السلوك المعين تتم معاقبته.

وفى الإشراط الإجرائى ، فإن الأحداث التى تعقب السلوكيات المستهدفة هى أشياء ذات أهمية للتعلم ، بيد أن الأحداث التى تسبق السلوكيات المطلوبة أو المستهدفة هى أيضاً من الأهمية بمكان ، لأنها يمكن أن تتحكم فى حدوث السلوكيات المطلوبة من عدمه. ولنفترض مثلاً أن أحد الوالدين قام باشراط الطفل «تعليمه» أن يقول "شكراً" حينما يتلقى هدية "تعزيز" فى كل مرة يقول فيها ذلك. فإذا مازادت كلمة "شكراً" كنتيجة للهدية، فإننا نستطيع أن نقرر أن التعزيز والتعلم قد حدثا. أثناء فترة التعلم قد يعطى الوالد – شعورياً أولا شعورياً – نظرة معينة للطفل أثناء تلقيه الهدية، هنا النظرة تذكر الطفل أنه يجب أن يقول "شكراً". وتسمى هذه النظرة " المثير المميز" Discriminative Stimulus ويمكن أن نرى هذا التتابع.

الطفل يتلق الهدية الوالد يعطى "النظرة" / الطفل يقول "شكراً" /، والوالد يمتدح الطفل على امتنانه. وبمرور الوقت فإن النظرة أو المثير المميز يمارس أو يصبح له تحكماً فى التكرار الذى معه يقول الطفل "شكراً" . وهناك أحداثاً أخرى سابقة. فالمثير الدال هو إشارة تشير إلى أن التعزيز لن يعقب استجابة معينة ، وأن مثيراً منفراً يحذر بأن هناك نتيجة غير سارة سوف تحدث من جراء سلوك معين ومن الأهمية أن ندرك أن الاحداث التى تسبق السلوك لها من القوة التى تتحكم فى السلوكيات ما للأحداث التى تعقب السلوك المعين.

فالوالد قد يحاول استخدام مثيراً منفراً بواسطة التهديد بأن يوبخ الطفل أذا ما أحدث سلوكاً ما ، ولكن إذا لم يعقب هذا السلوك التوبيخ فإن الحدث السابق (التهديد والتوبيخ) لن يكون له قوة التحكم فى السلوك، وهذا يوضح لماذا لا يجب على الوالدين أن يستخدما تهديدات فارغة. وهكذا فإن سلوك الطفل يمكن ترويضه بواسطة مبادىء الإشراط الإجرائى اذا ما ارتبطت الأحداث السابقة بالأحداث اللاحقة فترة من الزمن.

وأحياناً ما يجب أن يشكل السلوك الذى نرغبه فى خطوات صغيرة تقترب تدريجياً من السلوك المطلوب. فعندما يتعلم الطفل أن يقول "مياه" ،

فإنه قد يبدأ بقولـه" مـا" . هنـا نجـد أن الراشـدين يقبلـون هـذا كخطـوة نحـو السلوك المراد ويقومون بتعزيزه، ربما من خلال إعطاء الطفل "الماء " عند ما يقول "ما" . وحينما يكبر الطفل فإنه قد يتم تعزيزه حينمـا يقـول "ميـا" ثـم تأتى المرحلـة الأخيرة حيـن يقـول "ميـاه". هنـا فـى كـل خطـوة مـن عمليـة التشكيل ، فإن مايتم تعزيزه هو الأقرب إلى السلوك المطلوب.

كذلك نجد أن كثير من السلوكيات بما فـى ذلـك سـلوكيات الكـلام ، تحدث فى تتابع. وهذا التتابع متعلم من خلال إجراء يعـرف باسـم التسلسـل Chaining. ولنأخذ مثالاً على تلك العمليـة منظـر الطعـام هـو مثـير مميـز لمـص الطعـام ، وفـى نفس الوقت معـززاً للقيـام بتصفـح مجلـة الأطعمـة والنظر فيها. هذا التتابع يشكل سلسلة : تصفح المجلة لتصفـح رؤيـة الطعـام تذوق الطعام. ونفس الاجراء يمكـن اسـتخدامه فـى شـر ح تتـابع السـلوكيات التى تتضمن اللغة.

فالطفل يرى أمه تتأهب للخروج ويعتقد أنها تبـدو أنيقـة. ولـذا فهـو يقول "أمى إنك تبدين أنيقة" ، وترد الأم" شكراً لك" !

وهذا شيء طيب يقال ، ويقول الطفل " إنك سارة ". بالنسبة للطفل فإن رؤية الطفل لأمة أنيقة هو المثير المميز لتعليق الطفل المبدئي ، والذي يعقبه استجابة الأم ثم استجابة الطفل لاستجابتها.

وليس من الصعب أن نفهم كيف طبق "سكنر" وزملائه هذه المبادىء الأساسية على نمو الكلام واللغة. وبشكل عام، فإن الطفل يكتسب اللغة كنتاج للتعزيزات الانتقائية التي يوفرها القائمين على رعاية الطفل. كذلك هناك النماذج اللغوية التي يقدمها القائمين على الطفل. ويقلد الطفل تلك النماذج. ويحدث ربط للكلمات معاً في جمل كنتيجة للتسلسل.

وهكذا يرى "سكنر" skinner ١٩٧٢ أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وهذه المكافأة قد تكون التقبل من الوالدين أو التأييد الاجتماعي أو إطعام الطفل... إلخ وهكذا يتعلم الأطفال من خلال الإشراط الإجرائي operant conditiong . فالأم مثلا قد تنشرح عند سماعها الكلمة الأولى من طفلها. ولهذا نجد أن "ستاتس" يرى أن اكتساب اللغة يصبح بمثابة تعزيز في ذاته. وبمجرد أن يستطيع الطفل أن يطرح أسئلة ويمارس الاتصال بالمحيطين به، فإن تعزيز استخدامه للكلمات والجمل ينمو أكثر وأكثر.. فمثلا تقول الأم لطفلها "هل

بابا خرج" ؟ فإن الطفل يجيب "بابا خرج" فتستجيب الأم بتعزيز الطفل "هذا صحيح بابا خرج" وهكذا. (٣٤: ٣٠٩)

كذلك يلعب **التقليد** imitation دوراً ذو دلالة فى إكتساب اللغة، فلأن الوالدين والأفراد المحيطين بالطفل يستخدمون اللغة ولديهم، الخبرة فى تسمية الأشياء للطفل، ويتحدثون لغة وجملاً صحيحة من ناحية التركيب، فانهم يمثلون نماذج models للاستخدام اللغوى الناضج الكفء يقوم الطفل الصغير بمحاكاتها وتقليدها، ويتعلم الطفل الأصوات والتركيب وقواعد التحادث conversational rules الخاصة بالثقافة التى يولدون فيها، فهم يتأثرون بالنماذج اللغوية فى بيئاتهم. (٢٨: ٢٩٦)

وهكذا يحاكى الأطفال كلام الراشدين وغالبا مايكررون ذلك كثيراً، ومن خلال تقليد كلام الراشدين، فإن الطفل يقلد أشكالا لغوية صحيحة ومناسبة. وأحياناً مايتم تعزيز وإثابة الطفل على هذا التقليد وتلك المحاكاة لكلام الراشدين، وإن كان التقليد لايحتاج لهذا التعزيز.

ويرى "مورر" Mowrer أن الأصوات المقلدة تتكرر من الطفل نتيجة لأنها تسبب خبرات سارة لديه. بالاضافة إلى أن هذا التقليد يعزز من المحيطين بالطفل كما سبق القول. (٢٥: ٣٣)

نقد النظريات السلوكية:

ليس هناك شك أن التعزيز والتقليد يلعبان دوراً فـى النمـو اللغـوى، إلا أنه بالرغم من ذلك فإنه من الصعوبة بمكان أن ينظر إليهم باعتبارهما التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوى.

فالنظرية السلوكية هى نظرية مبسطة وعامة إلى حدما، فمثلاً من الصعوبة أن نعلل ونفسر التماثل والتشابه فى إكتساب اللغة لدى الكائنات البشرية، فكل الأطفال يكتسبون لغة، ويكتسبونها بطرق متشابهة إلى حد كبير – فلو كان إكتساب اللغة هو بمثابة حالة بسيطة من تشكيل البيئة للغة الطفل، فإنه سيكون هناك إختلاف وتباين واضح فى الصور والأشكال والعمليات اللغوية.

إن نظرية التعلم تفشل فى توضيح وشرح استخدام الأطفال للكلمات والجمل الجديدة. فالالتزام بنموذج نظرية التعلم باعتباره التفسير الوحيد لاكتساب اللغة هو بمثابة النظرة القاصرة للموضوع. فعلى سبيل المثال، فإن الأطفال الصغار يفهمون اللغة أكثر مما يستخدمونها، فنظرية التعلم ليس لديها تفسير لفهم الطفل للكلمات والجمل المتترعة. كما أن التعزيز والتقليد لايضعان فى الحسبان مسألة السرعة الفائقة التى يتعلم بها الأطفال اللغة بمجرد أن يبدأون فى التحدث. (٣٦: ٢٩٨)

علاوة على ذلك، فإن الراشدين يميلون إلى تعزيز محتوى الكلام، أكثر من تعزيزهم للتركيب النحوى.

وهناك بحث قام به كل من "براون" Brown و "جازدن " Gazden و"بيلولوجى" Bellugi ١٩٦٨ قارنوا فيه بين صحة كلام الأطفال الذى تعقبه علامات الاستحسان من الوالدين بحديث الأطفال الذى لاتعقبه علامات الاستحسان، فأوضحت النتائج أن الأسس التى كان يتم بناء عليها الاستحسان أو عدم الاستحسان لكلام الأطفال أسس غير لغوية على الأطلاق، ولكنها كانت تقوم على مدى الإتساق بين الكلام والواقع- أى مدى واقعية الجملة. (٣٦: ٢٩٦)

ولهذا نجد أن جملاً خاطئة نحوياً مثل "أنا لأمثل أختى" والتى يقصد بها " أننى لست مثل أختى" قد يستقبلها الوالدين بالاستحسان والموافقة، بينما نجد جملة سليمة البناء مثل "اننى نائم" قد تواجه بعدم الموافقه "لا أنت لم تنم".

ولذا نجد أن "سلوبين" slobin ١٩٧٥ يوضح أن الأم تكون مندمجة فى تفاعلها مع الطفل لدرجة أنها لاتولى اهتماما بالشكل اللغوى لتلفظات الطفل.

وكذلك من أبرز جوانب القصور فى هذه النظرية السلوكية هو الافتراض أن الطفل يلعب دوراً سلبياً فى إكتساب اللغة. فالأطفال حتى فى المراحل المبكرة من تعلم اللغة يقومون بالتجريب بشكل فعال من خلال إحداث الأصوات بصرف النظر عن رد فعل الوالدين، فهم يشيرون إلى الموضوعات والأشياء التى يسميها الوالدين لهم، ويبتكرون كلمتان أوثلاث لم يتحدث بها أبداً الوالدين إليهم. (٢٨: ٢٩٦،٢٩٨) (٣٤: ٣٠٩)

وفيما يتعلق بالتقليد، فإن التقليد ليس هو السبيل الوحيد الذى يتعلم بواسطته الأطفال اللغة– فلوكان ذلك صحيحاً فإن كلام الأطفال ينبغى أن يكون صحيحاً نحوياً بشكل دائم، لأن الراشدين يستخدمون النحو دائماً بشكل صحيح، بيد أننا نجد أن الطفل فى الواقع قد يكون كلامه غير مناسب من حيث القواعد النحوية.

كما قدمت "جاميس " James ١٩٩٠ تلخيصاً لبعض المشاكل والانتقادات المرجهة لهذا النموذج السلوكى. ففيما يتعلق بدور التقليد فإنه مثار تساؤل . فالأطفال ينتجون جملاً لم يسمعوها أبداً من قبل، وهذا يعنى أنهم ينتجون جملا أكثر ابتكارية وأكثر اختلافا عما سمعوه. فالطفل قد يقول أشياء مثل "لأبابا جاء" ويعنى بها أن بابا لم يجىء" أو أن يقول " دا بتاعى

اللبن" ويقصد بها " اللبن دا بتاعى " .... وهكذا ... فهذه جمل لا يمكن أن يكون قد سمعها من الوالدين.

كما أن، التقليد يقل بشكل كبير بعد العام الثانى ، ولكن نجد أنه مازال هناك كثيراً من اللغة يجب اكتسابها بعد عمر الثانية. ولو كان التقليد هاماً كما يعتقد السلوكيين فإننا نتوقع أن نرى تقيداً أكثر إتساق مع النماذج التى يراها.

وهكذا يمكننا القول أنه بالرغم من بعض الفائدة التى تكمن فى نظريتى الإشراط والتقليد فى شرح كيفية إكتساب اللغة، إلا أنه بالاضافة إلى ماسبق فإن هذه النظريات تغفل بعض العوامل البيولوجية أو النضوجية المهيئة لاكتساب اللغة. فعلى سبيل المثال، نجد أن قراءة اللغة المكتوبة تبدأ فى عمر السادسة تقريبا، وكل الأطفال لايستطيعون القراءة فى نفس الوقت، وبعض الأطفال يبدون استعداداً للقراءة مبكراً عن البعض الآخر، إن التهيؤ يدل على أن النمو الملائم يجب أن يحدث أولا قبل أن يستطيع الأطفال التعلم وهذا التهيؤ للقراءة يجب أن يكون محددا بيولوجيا، فإذا لم يكن ذلك صحيحاً، فإنه ينبغى على الوالدين نظرياً على الأقل أن يكونوا قادرين على تعليم طفلهم الصغير القراءة بمجرد أن يولد.

إن مثل هذه الانتقادات تدل بوضوح على أن التعلم ليس ميكانيزماً مفرداً يتم بواسطته اكتساب اللغة.. ولهذا يمكننا أن نتناول نماذج ونظريات أخرى من نظريات إكتساب اللغة.

ثانياً : المدرسة البنيوية The structural school

لقد ظهرت فى الولايات المتحدة الامريكية حركة تزعمها عدد من علماء اللغة كان أهمهم وأبعدهم أثراً "سابير" sabir "وبلومفيلد" الذى يعتبر أبو المدرسة البنيوية الحديثة.. وقد أمتد أثر هؤلاء على الدراسات اللغوية النظرية فى أواخر الخمسينات من القرن الحالى، وظل أثرهم التطبيقى واضحاً حتى أوائل السبعينات، بل حتى الوقت الحاضر فى كثير من البلدان. ذلك لأن أعمال هؤلاء العلماء أعتبرت ثورة فعلية على القواعد التقليدية .. فما هى أسس هذه المدرسة وماهو منهجها وماهى نتائج مجهوداتها؟

لقد اتخذت هذه المدرسة من المدرسة السلوكية فى علم النفس حجر الأساس الذى ترتكز عليه ولذلك فقد كان اهتمامها مقصوراً على السلوك اللغوى الظاهر الذى يمكن ملاحظته، دون التطرق إلى ما يجرى داخل الدماغ. ولذلك ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى،

واعتبروا هذا المظهر من المظاهر اللغوية المظهر الأول والأساسي والأهم، ولهذا فقد ظهر في دراستهم الاهتمام الواضح بالجانب اللفظي Verbal للغة، والعناية الفائقة بانعكاس ذلك على المعاني.

إلا أنهم في مقابل ذلك، أهملوا دراسة المعنى إهمالاً كبيراً وتركوه لعلماء النفس وللفلاسفة ليعالجوه بطرائقهم الخاصة، على أساس أنه شئ غير ظاهر وغير محسوس، ولهذا فهو ليس من اختصاص اللغويين.

وقد كان لتأثر أصحاب هذه المدرسة بالحركة العلمية التي سادت القرن الحالي أثره الكبير على أسلوب أو منهج عملهم، بحيث كانوا يجمعون المادة اللغوية من أفواه الناس، ويسجلونها، ثم يبدأون بتقسيمها إلى جمل، فأشباه جمل، فكلمات، فأجزاء الكلمات، إلى أن يصلوا إلى الأصوات، أو اللبنات الأولى، التي تتألف منها اللغة جميعاً ثم يستخدمون الأسلوب العلمي الدقيق في اكتشاف الطرائق التي تتجمع بها الأصوات لتؤلف الكلمات، والكلمات لتؤلف الجمل، أي لتؤلف النماذج أو الأنماط التي تنتج عن كل عملية من تلك العمليات.

لقد كان اهتمام "دي سوسير" الرائد الأول لهذه المدرسة، منصبا على وصف اللغة، أي لغة، من داخلها وبالاعتماد على المعايير اللغوية

دون سواها، سعياً وراء التوصل إلى وصف دقيق علمى شامل لتركيب أو بنية اللغة الأساسية، ومايتفرع عنها من أبنية فرعية، بحيث يأتى الوصف شاملاً وعلمياً ودقيقاً للغاية. ولذلك فقد كانت المعايير المستخدمة واضحة جداً، ومنهجية، ومطبقة بحرفيتها على جميع الحالات. وهذه بلاشك واحدة من أكبر حسنات منهج هذه المدرسة لأنها تأتى دائماً بالنتائج الموثوقة المبنية على أساس ثابت.

إلا أن أبرز جوانب القصور الخطيرة فى هذه النظرية هو اهتمامها بالشكل فقط فهى لم تحاول النفاذ إلى جوهر اللغة وأهم مظهر من مظاهرها وربما كان ذلك هو عيب هذه النظرية الرئيسى فما قدمته هذه النظرية لايتعدى أن يكون تأطيراً للجمل الرئيسية التى تتكون منها اللغة. وقد ساعدتهم النظرية السلوكية فى علم النفس على أفتراض أن وضع الأطر أو الأنماط اللغوية، سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، فيه الكفاية لإعطاء الصورة الكاملة عن اللغة. ذلك أنهم- وخصوصاً بعد أن أتى "سكنر" بنظريته القائلة: إن اكتساب اللغة شبيه باكتساب العادات الأخرى عن طريق المثير stimtus والاستجابة response والتعزيز reinforcement- ارتأوا أن تلك الأطر، أو الأنماط، أو القوالب التى قسموا اللغة إليها ما هى إلا أجزاء من العادات أو السلوك اللغوى يكتسبها

الطفل واحدة بعد الأخرى بالاستماع والمحاكاة، والتعزيز والتكرار، إلى أن يتقنها.

وبما أنهم كانوا مهتمين بوجه خاص بتعليم اللغات الاجنبية، فقد رأوا أن هذا هو الأساس السليم لتبسيط اللغة على المتعلم- بتقسيمها إلى تلك الأطر أو الأنماط- وبنوا عليها طريقتهم المعروفة باسم "الطريقة السمعية الشفوية" Audio- Lingual Method التي سادت معظم أنحاء العالم فترة طويلة من الزمن.

ولكننا نعرف الآن أن معظم علماء النفس المحدثين، وكذلك علماء اللغة، والمختصين في علم اللغة النفسي، لايعتقدون أن التفسير السلوكي لاكتساب العادات بوجه عام ينطبق على اكتساب اللغة. ولهذا يتضح لنا بجلاء مدى الخطأ الذي ارتكبه أصحاب هذه المدرسة في توجههم النظري لتحليل اللغة، وفرضيتهم المتعلقة باكتساب اللغة التي كان لها أكبر الأثر على توجههم اللغوي.

لقد تعاملوا مع اللغة كما يتعاملون مع المواد الكيماوية التي يمكن تحليلها في المختبر بطريقة علمية موضوعية لاعلاقة لها بالفكر أو المعنى، أو كما يتعامل العلماء مع الظواهر الطبيعية او النظريات الرياضية

وغيرها. وأهملوا اهمالاً تاماً علاقة اللغة بالعقل، كما أهملوا علاقتها القوية جداً بالمجتمع فأتت نظريتهم قاصرة إلى حد كبير (٢٤: ٢٧-٣٢).

ثالثاً : النظرية الفطرية Nativistic theory

في عام ١٩٥٧ ظهر في الولايات المتحدة الامريكية كتيب صغير الحجم عظيم الأثر بقلم عالم لغة من أتباع المدرسة البنيوية، يدعى "نوم تشومسكي" N. chomsky أتى بنظرية جديدة تختلف عن سابقتها اختلافاً كاملاً، واستطاعت أن تقوض النظرية البنيوية من أساسها، بحيث لم تقم لها قائمة بعد ذلك.

لقد أخذت هذه النظرية الجديدة على سابقتها أنها اعتمدت على عينة،مهما كانت كبيرة، من الكلام الفعلي، ووضعتها في أطر موحدة، وكأن تلك الأطر هي الوحيدة التي تمثل أبنية اللغة جميعها. وبذلك سدت الباب على تلك الأبنية التي يمكن أن تتمخض عنها قواعد اللغة، بل التي تصدر عن الناس بالفعل سواء في لغة الحديث أولغة الكتابة. كما أنها أخذت على المدرسة اللغوية السابقة أنها لم تتوصل إلى القواعد الفعلية التي تعمل كالمولد الآلي لتوليد جميع الجمل الصحيحة الممكنة في اللغة، سواء

أصدرت عن أحد، منذ بدء الخليقة حتى الآن، أم لم تصدر، أم أنها ستصدر عن بعض الناس فيمايأتى من الزمن.

كما أخذت هذه النظرية على سابقتها سطحيتها فى الوصف اللغوى، واقتناعها بالشكل الخارجى للغة دون الالتفات إلى المضمون، أو المعنى الذى يكمن فى أعماق اللغة، ويكون المرحلة العميقة الأساسية من مراحلها، ثم أن أصحاب هذه النظرية الجديدة لم يكونوا يؤمنون بالمذهب السلوكى فى علم النفس، واعتبروه سطحياً لاينفذ الى أعماق الإنسان الذى تصدر عنه اللغة التى هى أعقد مايصدر عنه على الأطلاق.

وقد أفترض أصحاب هذه النظرية أن الطفل يولد مطبوعا على قدرة خاصة، تختلف عن جميع المخلوفات الأخرى، لاكتساب أى لغة أو لغات يتعامل معها فى مجتمعه بشكل طبيعى. وخالفوا كل من سبقهم ممن قالوا إن اكتساب اللغة يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار، لأن هذا القول يعنى أن يلتزم الطفل بمايسمعه فقط ويختزنه فى الذاكرة، ثم يسترجعه عندما يحتاج إلى شئ منه فى مناسبة ما. وهذا فى رأى أصحاب هذه النظرية خطأ كبير لسببين : السبب الأول أن هذا لوكان صحيحاً لتطلب وقتا طويلاً جدا، بينما نجد أن الطفل يتقن لغة قومه فى

زمن قياسى لايتعدى السنوات الثلاث أو الأربع الأولى عن عمره على أكثر تقدير، وفى وقت يكون فيه عقله وذكائه قاصرين جداً. أما السبب الثانى فهو أن الواقع يدحض هذه الفرضية. ذلك لأن الطفل ما إن يبلغ الخامسة من عمره، وربما قبل ذلك بعام أو أكثر، حتى نجده قادراً على خلق الجمل التى يحتاج إليها فى المناسبات المختلفة، وفى كثير من الأحيان لاتكون هذه الجمل شبيهة بتلك التى يستخدمها الكبار والتى يسمعها الطفل منهم... ولهذا فقد أفترض أصحاب هذه النظرية أن هناك قدرة تولد مع الطفل تتكون مما يسمى بالقواعد الكلية (لجميع اللغات) universal Grammer

ولذا فقد وجد كل من "تشومسكى" ولينبرج " Chomsky & Lennberg أن نموذج التعلم السابق شرحه بسيط جداً ويتعذر الدفاع عنه. وفى إشارة إلى أهمية الجوانب البيولوجية يرى "لينبرج" ١٩٦٧ أن بزوغ الكلام يكون تحت ضبط نضوجى صارم. وهكذا نجد أن بعض علماء اللغة يرون أن اللغة يتم تعلمها جزئيا من خلال خبرات الطفل وأن الجانب الأكبر منها يكون بسبب قدرات لغوية فطرية innate Linguistic capacties

فيرى "لينبرج" ١٩٦٧ أن هناك محدد بيولوجى فطرى innate linguistic determinate للسلوك اللغوى. ويرى أن الكائنات تولد بقدرة

لغوية ولديها استعداد فطرى على انتاج اللغة. وترى هذه النظرية أن اللغة ليست مكتسبة كلها، ولكن بعض منها غير ولادى inborn فهناك عناصر معينة من اللغة شائعة فيما يبدو.

ويرى "لينبرج" أن قدرة الأطفال على تعلم اللغة هى نتيجة للنضج maturation، ويتحدث عن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة فهو يرى أنه عند الميلاد وفى الشهور الأولى المبكرة، فإن النضج يحدد قدرة الطفل على أن يتكلم. وعلى العكس، فعند حوالى ١٨ شهر إلى سن سنتين، فإن الأطفال ينمون القدرة على الكلام واستخدام اللغة، فقدراتهم العصبية نضجت لدرجة أن اكتساب اللغة يصبح ممكناً.

وعموما فإن المنهج البيولوجى يرى أن هناك تفاعلاً بين الاستعداد المبدئى أو الفطرى السابق للغة وبين البيئة. وهذا المنهج يفترض أن اكتساب اللغة هو اكتساب سلسلة من القواعد التى تسمح للأطفال أن ينتجون الجمل. (٣٤: ٣١٠-٣١١)

وإلى جانب ماسبق يناقش "لينبرج" عدة أمور شائعة فى نمو اللغة تؤكد مسألة النضج الفطرى لنمو اللغة هى :

أ- أن بداية انتظام اللغة تحدث مابين سنتين وثلاث سنوات.

ب- أن اللغة تبزغ قبل أن يستخدمها الأطفال بشكل مباشر.

جـ- أن التلفظات المبكرة early vocalizations مثل المناغاة babbling والسجع cooing لاتمثل ممارسة أو متطلبات تعلم لاكتساب اللغة فيمابعد.

وكذلك يعتقد "شومسكى" ١٩٨٦،١٩٦٨ أن نمو اللغة هو حالة مبدئية من النضج، وأن العامل البيئى الوحيد الضرورى للطفل لكى يتعلم اللغة هو أن يتعرض لبعض اللغة.. وبعبارة أخرى، فإن المعرفة بقواعد اللغة Language rules- أى قواعد كيفية تجميع الكلمات فى جمل وعبارات ذات معنى - أى التركيب - syntax- هى عملية بيولوجية الأساس.

ألة إكتساب اللغة The Language Acquistion Device

وبناء على مايذهب إليه "تشومسكى" فإن كل كائن حى يولد مزوداً بقدرة أولية نوعية لاكتساب اللغة، وهى التى يطلق عليها "تشومسكى" ألة إكتساب اللغة LAD. فكل طفل يولد ببناء لغوى عام شائع يرشد محاولات ومجهودات الطفل ليفهم القواعد الأساسية للغة فآلة اكتساب اللغة بالمخ تسمح للطفل الصغير أن يستنتج نظام القواعد الأساسية. فالأطفال يكتشفون

التناسق والانتظام المجرد فى الكلام الذى يسمعونه، ويحللـون هـذه الأنمـاط اللغوية، ويستخدمون نتائج التحليل فى لغتهم.

إن وسيلة اكتساب اللغـة LAD تضـع فـى الاعتبـار حقيقـة أن كـل الأطفـال يسيرون خـلال نفس المراحل فـى اكتســاب اللغــة بــالرغم مــن الاختلافات الكبيرة فى حصيلتهم أو لغتهم الفطرية. كذلك تضع فى الاعتبار أن الأطفال يقعون فى الأخطاء عند قيامهم بعملية الجمـع (أى جعـل المفـرد جمـع) مثـل قولهـم "أغنيـة" فيجمعونهـا "أغنانـات" مثـلاً بـدلاً مـن أغـانى، ويخطئون كذلك عند التحويل إلى زمن الماضى أو التحويل إلى صيغة النفى مثل "أنا نمت لأ" ويقصـدون بهـا " لـم أنـم أو لـن أنـام ... الـخ وكلهـا أشياء لايمكن أن تكون قد سمعت أو قلدت.

ويرى "تشومسكى" أن الكلام الذى يسمعه الطفل يدخـل إلـى وسـيلة اكتساب اللغة، وبواسطة العملية التى تحدث هنـاك، تخلـق الأفكـار الخاصـة بقواعد اللغة لاشعوريا، فالقواعد الفطرية التى تشـكل وسـيلة اكتسـاب اللغـة والقواعد المكتسبة للغة معينة تكون وتشكل النحو لهذه اللغة.

ومن الجدير بالشرح والتوضيح هنا أن هناك مناطق خاصـة باللغـة فى المخ، والمنطقة الأساسية يشار إليها باسم "منطقة بروكا" Brocas area

نسبة إلى العالم "بييربول بروكا" حيث قام ببحث شامل على هذه المنطقة من المخ واكتشف أنه عندما تحدث إصابة فى هذا الجزء تنشأ عن ذلك "الافازيا" aphasia (أى فقدان القدرة على النطق) ونجد أن الأطفال والراشدين المصابين بالأفازيا غير قادرين على تسمية الموضوعات والأشياء أو غير قادرين على انتاج الكلمات على الإطلاق، وهناك منطقة أخرى فى المخ متضمنة فى الكلام هى "منطقة ورنك" Wernik area وإصابة هذه المنطقة فى المخ تحدث عدم القدرة على تنفيذ الجمل السمعية أو اتباع التعليمات البسيطة "مثل ضع هذا الكتاب فوق المكتب".

البناء السطحى والعميق surface and deep structure

إن جانباً من قدرة الطفل على تعلم اللغة هو الفهم الفطرى للبناء الأساسى للغة، وهو مايسميه "تشومسكى" البناء العميق. ويمثل البناء العميق **المعنى أو الفكرة التى تكمن وراء الكلمات فى الجملة. أما الجانب أو المستوى الآخر للفهم والذى يأخذ فترة ليتم تعلمه هو البناء السطحى، والذى يمثل الجملة التى نراها تسير من كلمة لآخرى خلال الصفحة (٣٦: ٢٩٩).**

ويمكن توضيح الاختلافات بين هذين المستويين من الفهم من خلال الجمل الآتية : البنت حركت الكرة، الولد قذف الكرة.

الكرة حركت بواسطة البنت، الكرة قذفت بواسطة الولد.

هاتين الجملتين لهما بناء سطحى مختلف، ولكن معناهما واحد. فالجملتين تتحدثان عن طفل قذف الكرة، ولذلك فالبناء العميق هو نفسه البناء السطحى.

مثال آخر : "لقد كان نباح الكلاب مرعباً"

هذه الجملة لها بناء سطحى واحد فقط، ولكن لها معنيان:-

(أ) أن الكلاب كانت تنبح بشكل سئ.

(ب) أن الكلاب كانت تنبح.

فى هذه الحالة، هناك بناءان عميقان وبناء سطحى واحد. فالبناء العميق قد ترجم إلى بناء سطحى بواسطة تطبيق مجموعة من القواعد، وهذه القواعد تسمى قواعد تحويلية Transformational rules وتسمى نظرية "تشومسكى" بنظرية النحو التحويلى Trans formational grammer (٣٦: ٢٩٩).

وعموماً، فإن النظرية الفطرية أو البيولوجية ترى أن هناك تفاعلاً بين الاستعداد الفطرى السابق على اللغة وبين البيئة. وهذه النظرية تفترض

أن اكتساب اللغة هو إكتساب سلسلة من القواعد التى تسمح للأطفال أن ينتجوا الجمل.

وهكذا وطبقاً لمنظور "تشومسكى" فإن اللغة المنطوقة فى بيئة الطفل يتم ترشيحها وتصفيتها من خلال وسيلة اكتساب اللغة، حيث يتم إدارك واختزال النظام النحوى إلى قواعد، ثم تقوم وسيلة اكتساب اللغة باستخدام هذه القواعد لايجاد وخلق تجمعات جديدة من الكلمات، تلك التجمعات قد لايكون الطفل قد سمع الآخرين ينطقون بها (٢٨: ٣٠٢) ولعل هذه القدرة قد تفسر لنا العدد الضخم من التلفظات الأصلية التى يصدرها الطفل، وتشرح أكثر من ذلك كيف يسلك الطفل ليكتسب اللغة من خلال التغذية المرتجعة لتلفظاتهم الصحيحة.

نقد النظرية الفطرية :

لقد ترك "تشومسكى " واتباعه العديد من الأسئلة المثارة دون محاولة التصدى للإجابة عليها حول كيفية تعلم اللغة. فالفكرة الأخيرة والسابق شرحها بأن الأطفال يجردون نظام نحوى توليدى تساعدنا على فهم النمو السريع للتركيب، إلا أنها لاتولى اهتماماً كبيراً لنمو "السيمانتيك" semantic أى تطور معانى المفاهيم وينظر كثير من العلماء إلى ذلك باعتباره نقصا أساسى فى النظرية.

كذلك من الصعب أن نعرف شيئاً عن وسيلة اكتساب اللغة التى يدعيها "تشومسكى". فهم لم يبرهن، ولم يفعل ذلك أحد، على أن المخ يحتوى بالفعل على هذه الآلة اللغوية الخاصة وذلك يمثل نقصاً عاماً فى الدعم التجريبى لهذه النظرية. وبالتالى فإن وسيلة أكتساب اللغة هى بناء فرضى مفيد، ولكن خصائص هذه الوسيلة وكيفية عملها بالضبط تظل غير واضحة (٣٦: ٢٩٦-٣٠٠) (٢٨: ٣٠٣)

رابعاً : النظرية اللغوية "سلوبين" Slobins linguistic theory

لقد أقام "سلوبين" ١٩٧١،١٩٧٣،١٩٨٣ نظريته من خلال توليفه وتوفيقه بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية السابقتن. فتفترض نظريته أن العوامل البيولوجية تؤثر فى إكتساب اللغة، ولكنه يرى كذلك أن التفاعل بين الأطفال والراشدين (أى تأثير البيئة والخبرة) هو شئ ضرورى إذا ما أريد للمهارات اللغوية language skills أن تنمو. فالميكانيزمات الفطرية وحدها لايمكن أن تفسر أو تشرح إتقان الطفل للغة، وأن هذا الاتقان يتضمن ماهو أكثر من الإشراط والتقليد.

ويتفق "سلوبين" مع "تشومسكى" أن هناك قدرة لغوية خاصة فطرية لدى البشر- كما أن الملامح الخاصة بالمخ والاختبارات المقطعية

Articulatory apparatus تجعل من الواضح أن القدرة اللغوية لها أساس بيولوجى مميز، فسلوك الكائنات الخاص والجهاز العصبى المميز والأبنية التشريحية هى خير دليل على النمو الخاص لهذه القدرات التى يتم تلقيها فى الشفرة الوراثية، والتى تجعلنا ننضج حتى نصبح كائنات ناطقة أو مخلوقات ناطقة.

ويشرح "سلوبين" ١٩٧١ ذلك بقوله : "أن عقل الطفل مهيئ بطريقة مسبقة لمعالجة أنواع من الأبنية التى تحدد ملامح اللغة البشرية وهذا لايعنى أن النسق النحوى هو معطى فى ذاته كمعرفة فطرية، ولكن يعنى أن الطفل لديه أساليب فطرية لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية داخلية، وحينما تطبق هذه القدرات على اللغة التى يسمعها، فإنه ينجح فى بناء النحو الخاص بلغته المحلية. (٣٦: ٢٩٦-٣٠٠)

فالأسس البيولوجية الفريدة للغة الإنسان تؤكدوتدعم المناقشات النظرية والتجريبية فيما يتعلق بالقدرات اللغوية الفطرية للكائنات الإنسانية.

إن "سلوبين" لايجادل فى القدرة الفطرية لدى الكائنات البشرية والتى تمكن غالبية البشر من نجاحهم فى تعلم اللغة، بل أن مناقشته وجداله يركز على طبيعة هذه القدرة الفطرية هل هى نوعاً من المعرفة المتقدمة يتم استثارته بالتعرض للغة؟ أم هى قدرات متقدمة متطورة؟

ويقترح "سلوبين" أن قدرة الأطفال الخاصة على إكتساب اللغة قد تكون بمثابة استراتيجيات متقدمة أو مبادئ تمكن الأطفال أن يفهموا ويكتشفوا كيف تعمل اللغة.

وبتعبير "سلوبين" ١٩٧١ فالطفل لايولد بمجموعة من الفئات أو الأصناف اللغوية Language Categaties ولكن بنوع ما من الميكانيزمات العملية أو مجموعة من الاجراءات أو القواعد الاستدلالية inference rules يستخدمها ليعالج البيئات اللغوية. ومن ثم فإن ماهو مشترك وعام في اللغة هو نتيجة للقدرة المعرفية أو الكفاءة المعرفية الفطرية cognitive competence.

فهو يرى أن كل طفل يبدأ حياته ببعض الاجراءات الفطرية البدائية لاستقبال وتخزين وتحليل الخبرة اللغوية Langiustic experience، ولإتاحة استخدام قدرات ومعرفة متراكمة لإنتاج وتفسير النطق أو التلفظات utterances.

وعلاوة على ذلك، فبالرغم من أن "سكنر" "وتشومسكي" ينظرون إلى الأطفال كمشاركين سلبين في عملية تعلم اللغة، فإن "سلوبين" ينظر إلى الطفل باعتباره فعال ونشط active ومستطلع. ويرى "سلوبين" ١٩٨٥ أن

كل منهج حديث لاكتساب اللغة يتعامل مع حقيقة مؤداها أن اللغة تبنـى مـن جديد بواسطة كل طفل، ويتيح استخدام قدرات فطرية من نوع مانى تفـاعل مع خبرات العالم الفيزيقى physical والعالم الاجتماعى social.

وتشير الدراسات الحديثة للأطفال باعتبارهم متعلميـن فعـاليين للغـة يقومون دوماً بتحليل ما يسمعونه، ثم يقومون بعد ذلك بطريقة منهجية قابلـة للتنبؤ بوضع هذه المتفرقـات اللغويـة التـى يسـمعونها معـاً بطريقـة منهجيـة مرتبة مثل "البازل". (٣٦: ٣٠٠)

خامساً : منظور التفاعل الاجتماعى:

Asocial interaction perspective

لقد كان الاهتمام بدراسة اللغة فى محيطها الاجتماعى ومازال سـمة مميزة من سـمات المدارس اللغويـة فـى أوروبـا، وخصوصـاً فـى المملكـة المتحدة، حيث كان "فيرث" Firth يركز عليها فى جميع أبحاثـه ودراسـاته. كما كن لغيره من أمثال "مالنوفسـكى" B. Malinowsky بـاع طويـل فـى هذا المجال منذ أوائل القرن الحالى. وحتى فى الولايات المتحدة كان هنـاك بعـض الـرواد مـن أمثـال "بـوس" Boas و "سـابير" sapir وغيرهمـا ممـن ساهموا فى هذا المجال، بسبب اهتمامهم بدراسة لغات الهنود الحمر هناك.

وبعد سنوات قلائل من ظهور نظرية "تشومسكى" ، تصدى لها واحد من العلماء الامريكيين هو "ديل هايمز" D. Hymes ١٩٦٦، ١٩٧٢ وبين بكل جلاء أنها قاصرة لأنها تقتصر على ظاهر اللغة، رغم محاولتها التعامل مع المعانى، ولأنها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها وبذلك تخسر خسارة هائلة، وتصبح محدودة غير شاملة لجوانب اللغة المختلفة، وخصوصاً الظروف التى تتحكم فى استخدامها الفعلى فى المجتمع.

وبينما كان "تشومسكى " يبحث عما يكون القدرة أو الملكة اللغوية Languistic Competence، دعا "هايمز " وزملائه إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل أو ملكة التواصل Communicativ competence، التى تشمل القدرة اللغوية Linguistic ability واستخدام اللغة فى المجتمع والقواعد الاجتماعية التى تحكم ذلك الاستخدام. (٢٤: ٤٠-٤١)

وفيما يتعلق بمنظور التفاعل الاجتماعى فى تطور اللغة، يرى بعض الباحثين أن اللغة هى بمثابة نشاط اجتماعى social activity، ينشأ من الرغبة فى الاتصال مع الآخرين فى المواقف الاجتماعية التفاعلية.

وعلى الرغم من أن هذا المنظور يولى اهتماماً بالأسس البيولوجية الفطرية لدى الكائنات الانسانية لتعلم اللغة، فإنه كذلك يؤكد فى نفس الوقت على الدور الذى تلعبه كل من الخبرات experiences التى تنشأ من الاحتكاك مع البالغين ذوى المهارة فى الحديث فى تطور المهارة اللغوية linguistic skill.

فالأطفال يحتاجون إلى التدعيم support والتغذية المرتجعة feed back أثناء محاولاتهم الأولى لإجراء وإقامة الاتصال. وكذلك يحتاجون إلى نماذج Models من الكلام المناسب، نماذج لاتعوق قدراتهم النامية. فكثير من نوعية الكلام الوالدى parental speech الموجه للأطفال يجب أن يكون مناسباً وملائماً للمهارات البنائية الاستقبالية للطفل. وهكذا فإن الكلام الوالدى غالباً مايكون بمثابة "سقالات" – أى دعائم– للنمو اللغوى للطفل.

فالوالدين لهم أسلوبهم المميز فى الحديث إلى أطفالهم الصغار. فغالبية الوالدين يقدمون نسخة مختصرة من اللغة المنطوقة عند التفاعل مع أطفالهم الصغار، فالقائمين على الطفل يصفون أحداثا عيانية Concrete events تحدث فى الحاضر وتشير غالبا إلى موضوعات ذات أسماء

مصغرة (أى تصغير الأسماء)، مثل "هريرة" – تصغير "هرة" أو قطيطة – تصغير "قطة".

وعن دور الوالدين – وخاصة الأم – أوضح لنا "سنو" snow ١٩٧٧ كيف ترائم الأمهات حديثهن بما يلائم القدرات النامية لأطفالهن، مشجعة الطفل على المشاركة التحادثية Conversational partnership وطبقاً لما يذهب إليه "سنو" ١٩٨٤ فإن هناك مبدأين عامين يعملان أثناء تفاعلات الطفل مع الآخرين : الأول، أن الوالدين عموماً يفسرون سلوكيات أطفالهم كمحاولات للاتصال، حتى عندما لايبدو ذلك التفسير موضوعياً.

والمبدأ الثانى هو أن الأطفال يبحثون بشكل نشط عن علاقات بين الموضوعات والأحداث والناس فى عالمهم والسلوكيات الصوتية للقائمين على رعايتهم.

وبسبب هذا التآزر والارتباط بين تلفظات الراشدين والموضوعات محط اهتمام الطفل، فإن الأطفال يكونوا قادرين على تعلم العناصر الأساسية للغة. والنتيجة لهذين المبدأين هى أن الوالدين لديهم الحافز للتحادث مع أطفالهم، والأطفال تكون لديهم وسيلة لتعلم اللغة.

كما أن هذا التفاعل يخدم عدة وظائف فى نمو كفاءة الطفل مع اللغة. فأولاً، هذا الشكل من الكلام (أى كلام الأم) قد يساعد على اكتساب الطفل لمعنى الكلمة. فالأمهات تميل إلى أن تطلق الأسماء على الموضوعات بصوت عالى عن الكلمات الأخرى أثناء حديثهن للأطفال، وغالباً مايضعون الموضوع فى آخر جملتهن، كما فى "هل ترى الشخشيخة" rattle؟ كما أن الأمهات تميل أيضاً إلى لفت الانتباه أو التأكيد على الكلمات الجديدة من خلال رفع نغمة الصوت عند نطقها. ثانياً، فإن التنغيم intonation للكلمات قد يسهل اكتساب الطفل للتركيب. وأخيراً نجد أن التعرض لحديث الأمهات قد يوفر للطفل دروساً فى التحول التحادثى، أى تحول المحادثة من الأم للطفل إلى الأم. وهذا أحد العناصر العملية التى تسود الكلام فى التفاعل مع الآخرين.

هل هناك تأثيرات أخرى للتفاعلات مع الأخرين على النمو اللغوى للطفل؟ لقد أوضحت البحوث "توماسلو وتودد" Tomasello & Todd ١٩٨٣ أنه كلما قضت الأمهات وقتاً أطول فى التحدث والتقابل مع الطفل ذو العام من عمره، كلما كبرت حصيلته اللغوية. كما أوضح "أولسون وبايلزوباتس" وهتنلوشر" olson, Bayles & Baes & Huttenlocher

١٩٨٦، ١٩٩١ أنه كلما تتحدث الأم أكثر مع الطفل كلما اكتسب الطفل كلمات أكثر.

إن المسألة ليست مجرد أن كم أومقدار حديث الأمهات مع أطفالهن هو الذى يحدث إختلافاً، بل كذلك كيفية تحدث الأمهات فى مسائل مختلفة. فعندما تستخدم الأمهات عدد كبير من التوجيهات directives لضبط سلوك أطفالهن وتكون هذه التوجيهات تطفلية، فإن النمو اللغوى يكون بطئ؛ وعندما تستخدم الأمهات الأسئلة وتبادل الحوار لاستخراج اللغة من أطفالهن، ويتبعون مبادرة الطفل باستجابة، فإن النمو اللغوى يتقدم بسرعة أكثر. ومن خلال انغماس الأطفال الصغار فى المحادثات، فإن الأمهات تزيد من إنتباه الطفل لخصائص اللغة ويوفرن فى نفس الوقت لهم مجموعة كبيرة من المعلومات عن هذه الخصائص.

إن التفاعل الاجتماعى وتأثيره على النمو اللغوى لايقف عند حد العلاقة مع الأم فقط، بل يتضمن تفاعلات الطفل مع المشاركين الآخرين له. فالتبادل اللغوى مع الآباء والأقران والأخوة يؤثر فى مستوى المهارة اللغوية للطفل. فعلى سبيل المثال، عندما يتحادث أطفال عمر الخمس عشر شهراً مع آبائهم، فإنهم يخبرون تحليلات اتصالية أكثر مما يحدث عند

التحدث مع الأمهات. فالآباء غالباً ما يطلبون إيضاح أكثر، أو تغيير الموضوع، أو أنهم لايعترفون ويسلمون بلغة الطفل بعد أن يفشلوا فى فهم مايقول الأطفال.

وهكذا نجد أنه عند الاتصال بالآباء فإن الأطفال يواجهون تحدياً للقيام بتوافقات لكى يستبقون ويحتفظون بهذا التداخل. (٢٨: ٣٠٤-٣٠٨)

وبعد هذا العرض للنظريات التى تتناول النمو اللغوى للطفل وتطوره، نجد أنه قدصار من الواضح أن التراث شديد التعقيد ومتناقض أحياناً. فالجدل الدائر لايركز على إذا ما كانت هناك قدرة فطرية أم لا تمكن الكائن البشرى من تعلم اللغة، ولكن يدور الجدل حول طبيعة هذه القدرة الفطرية. وكذلك هناك جدل دائر حول الدور الذى تلعبه اللغة فى التفكير - فهل التفكير يؤثر فى اللغة أم أن اللغة تؤثر فى التفكير. ومن هنا فإنه يمكننا أن نتناول الآن هذه النقطة المتعلقة بالعلاقة بين اللغة والفكر - وهذا هو موضوع الفصل التالى.

الفصل الثالث

العلاقة بين اللغة والفكر



الفصل الثالث

العلاقة بين اللغة والفكر

Thought and language

مقدمة :

إن التساؤل عما هو دور النمو العقلى فى النمو اللغوى يمثل واحداً من أبرز وأهم التساؤلات عند تناول موضوع نمو الاتصال لدى البشر ولأن اللغة هى الوسيلة التى نعبر بواسطتها عما نفكر فيه، فإن العلاقة بين المعرفة واللغة هى مسألة غاية فى الأهمية. ولكن هل نمو أحدهما يسبق الآخر؟ هل المعرفة واللغة ينموان بشكل متوازى؟ أم أنهما يرتبط كل منهما بالآخر؟ وإذا ما كانا مرتبطان فكيف يرتبطان؟

تلك هى أبرز الأسئلة المثارة حول علاقة اللغة بالتفكير.

ونظراً لأن اللغة تستخدم فى التعبير عما نفكر فيه، فإنه من الشائع أن الفكر يشكل اللغة، على الأقل فى المراحل المبكرة من نمو الإنسان. كما أنه يشاع أنه عند نقطة معينة من النمو فإن اللغة تبدأ تشكل الفكر، وقد يكون هناك شئ من الصحة فى ذلك. ولكن مانود التأكيد عليه أنه بالنسبة

لعديد من العمليات الفكرية فإنه من المستحيل أن نفصل بين التفكير واللغة. فأنت حين تقرأ الكلمات المدونة فى هذه الصفحة الأن فأنت تعمل اللغة لتفسر الأفكار المتضمنة فى تلك الصفحة، وحينما تتدبر مغزى الرسائل الموجودة فى الصفحة، فإنك تعالج أفكارك فى نوع من الشكل اللغوى.

كذلك يجدر بنا أن نعى الحقيقة بأن الكائنات الإنسانية قد تفكر بطرق لا تتضمن بالضرورة لغة، فحينما كتب "بتهوفن" مثلاً موسيقاه فهو فكر فى الموسيقى، وحينما يرسم الفنان فإنه يفكر فى صورة ألوان وأشكال ورسائل بصرية. وعالم الرياضيات يفكر فى صورة أرقام ومعادلات. فالتفكير يأخذ أشكال عديدة أكثر من اللغة.

كذلك يفكر جميعنا فى الانفعالات، وأحياناً مالا يمكن التعبير عن تلك الانفعالات لغوياً. فأحيانا ما تفشل اللغة والكلمات فى التعبير عن أفكار كثيرة بشكل صحيح تماماً.

خلاصة الأمر فى هذه المسألة أن التفكير يشكل اللغة، لأن التفكير يحدد ماسوف يقال وكيف يقال. كذلك يمكننا القول بأن اللغة تشكل التفكير لأننا غالباً مانستخدم اللغة فى عمليات التفكير لدينا ونتناول أفكارنا فى صور لغوية، والأمر الأخير هو أن بعض الأفكار يتم التعبير عنها فى

صور أكثر من اللغة، مثل الأصوات الموسيقية، الصور العقلية والتجريدات الرياضية.

وبالرغم من أنه يكاد يكون هناك إجماع واتفاق حول العلاقة بين اللغة والفكر، إلا أن نتائج الدراسات التى دارت فى فلك هذه العلاقة تتأرجح بين التطابق والامتزاج التام من ناحية طبيعة هذه العلاقة. أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى. (٤: ١٤٣)

ويمكننا الآن أن نتناول بعض وجهات النظر التى تناولت هذا الموضوع على النحو التالى:

(١) وجهة نظر "واطسون" اللغة = الفكر watson

من أوائل وجهات النظر التى تناولت علاقة اللغة بالتفكير ماذهب إليه "جون واطسون" مؤسس المدرسة السلوكية إلى أن التفكير هو اللغة. فهو قد ساوى بين الاثنان. ويرى أن التفكير عبارة عن تناول الكلمات فى الذهن، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية فى الحنجرة، أو هو حديث داخلى يظهر فى الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أى أن التفكير كلام ضمنى. واعتبر الفكر مجرد الكلام الذى يبقى وراء الصوت. وقد

عرف "واطسون" الفكر على أنه حديث دون المستوى المسموع subvoal speech أى حديث لايسمعه الآخرون. (٤: ١٤٤) (١٧: ١١٥)

ونجد هناك انتقادات عديدة قد وجهت لمايراه "واطسون" جاءت من خلال التجارب التى أجريت على البكم والتى تشير إلى أن ماذهب إليه"واطسون" غير مقنع تماماً، لأن التسليم بمثل هذا الرأى لايجعل هناك سبباً للتساؤل عن العلاقة أصلاً، فمادام الكلام هو التفكير، فلاوجه للبحث عن علاقة الشئ بذاته. (٤: ١٤٤)

بالاضافة إلى ذلك فإن البعض قد أشار إلى أن الفكر يمكن أن يتم أحياناً فى شكل صور ذهنية لايعبر عنها بالكلمات. إلى جانب أن الكلام قد يختلف عما نفكر فيه، بحيث لايكون الكلام من وراء الصوت شرطاً ضرورياً سابقاً على عملية التفكير.

وجهة نظر "بياجيه" piaget : اللغة لاتساوى الفكر

حيث يقدم رائد المدرسة السويسرية وجهة نظر مخالفة للتصور السابق الذى طرحه "واطسون" فهو يرى أن التقدم المعرفى يحدث قبل نمو اللغة. فالنمو المعرفى cognitive development يأتى أولاً، وهو مايجعل

النمو اللغوى فى المقابل شيئاً ممكناً. وهو يرى كذلك أن اللغة ليست شرطاً ضرورياً للنمو المعرفى.

ويؤكد "بياجيه" أن ظهور التمثيل الداخلى internal representation (والذى تعد اللغة أحد أشكاله) يزيد من قوة التفكير فى المدى range والسرعة speed فالأطفال يمكن أن تكون لديهم أفكاراً عن الأشياء والموضوعات قبل أن يستطيعوا تسميتها، ومن ثم فإن عدم إمتلاك الطفل اللغة لايمنعه من التفكير.

وطبقاً لما يذهب إليه "بياجيه" فاللغة ليست السبب فى التقدم العقلى الذكائى، ولكنها مجرد أداة تستخدم فى التفكير الإجرائى operational Thinking. ويرى أن اللغة هى انعكاس للمعرفة cognition، بدلا من أن تكون مستقلة عن المعرفة أو تكون صورة خادعة لها.

فالأطفال يبدأون بفهم حسى - حركى للعالم sensori- motor، وبعد ذلك يحاولون أن يجدوا الأساليب اللغوية للتعبير عن هذه المعرفة، فالمعرفة الحس حركية تحدد الأشكال التى تتخذها اللغة. فنمو المعرفة له الأسبقية على اكتساب اللغة.

وهكذا فإن الأطفال يجب أن يملكوا معرفة عن المفهوم الذى يكمن خلف الأسماء قبل أن يستطيعوا استخدام هذه الأسماء للموضوعات والأحداث أو الأشخاص. وبشكل خاص، فالأطفال يجب أن يحققوا إنجازاً خاصاً بما يسمى دوام الموضوعات object permanance، أى أن الأشياء توجد حتى ولو غابت عن مجال النظر، وذلك قبل أن يستخدموا الأسماء الرمزية للوالدين، symbolic names واللعب .. إلخ.

إلى جانب ذلك يعتقد بياجيه أن الأطفال خلال السنتان الأوليتين لايستخدمون الموضوعات الرمزية symbolic schemes، ومن ثم فإن قدراتهم اللغوية تكون محدودة جداً قبل هذا السن. وبمجرد ماتبزغ الوظيفة الرمزية، أو تبزغ القدرة المعرفية Cognitive ability على استخدام الرموز أو الترميز symbolize، فإن اللغة تصبح ممكنة ومتاحة. (٢٨: ٣٠٣)

ويرى " بياجيه" من خلال دراسته عن اللغة والفكر عند الطفل ١٩٥٩ أن هناك نوعان من الكلام يوجدان لدى الطفل هما:

١- الكلام المركزى الذات egocentric speech

٢- الكلام المكيف للمجتمع socialized speech

وقد حدد "بياجيه" خصائص الكلام المركزى الذات وميز بينه وبين الكلام المكيف للمجتمع على النحو التالى :

- فى الكلام المركزى الذات لايهتم الطفل أن يعرف إلى من يتحدث، ولايهتم بأن يصغى إليه السامع.
- ويتكلم إلى نفسه أو طلباً للسرور الناتج عن مشاركة الغير له. وفى هذه الحالة يمكن أن يكون أى شخص يتصادف وجوده فى طريقه هو الجمهور أو المستمع الذى يوجه له الكلام.

• الطفل فى الكلام المركزى الذات لا يطلب من المستمع إلا إهتماماً ظاهرياً، ولا يشعر بالحاجة للتأثير فى المستمع أو إخباره بشئ.

• الطفل المركزى الذات يتكلم كلاماً مركزياً حتى وهو وسط جماعة، أما البالغ فهو يفكر فكراً مكيفاً للمجتمع حتى وهو فى عزلة تامة، ولكن الطفل فهو يتكلم باستمرار لأنه لا يستطيع الكتمان والسرية، والكلام يكون فى الأغلب مجرد شئ يصاحب نشاطه ولا يراعى فيه وجهة نظر الآخرين. وهو يتكلم كما لو كان بمفرده، كما لو كان يفكر بصوت مسموع. كما أنه لا يهتم بما إذا كان كلامه مفهوماً من الآخرين.

• أما الكلام المكيف للمجتمع فهو الكلام الذى يوجه إلى مستمع ويدخل وجهة نظره فى الاعتبار ويحاول التأثير عليه أو تبادل الأفكار معه بالعقل. (١٧: ١٨٥ : ١٨٦)

وقد حاول بياجيه تفسير وجود الكلام المركزى الذات لدى الطفل فى ضوء خاصية تميز نمو الطفل العقلى فى مرحلة مبكرة وهى خاصية "التمركز حول الذات".

وباختصار فإن التمركز حول الذات يعنى عدم قدرة الطفل على فهم الأشياء من أى وجهة نظر غير وجهة نظره هو – وهو يعتقد أن لدى الآخرين نفس الأفكار والمشاعر التى لديه هو نفسه، كما أنه يعتقد أن الأشياء موجودة لتسليته هو. ولا يمكنه أن يأخذ بوجهة نظر الآخرين فى أى شئ؛ ولا يستطع أن يضع نفسه مكان الآخرين .. فمثلاً لو سألنا طفل عن يده اليمنى ويده اليسرى فإنه سيجيب إجابة صحيحة تماماً، ولكن إذا سألناه ونحن نقف أمامه عن يدنا اليمنى، فإنه يجيب إجابة خاطئة، لأنه لا يستطيع أن يضع نفسه مكاننا. (١١: ١١١)

وهذه هى باختصار مركزية الذات التى تميز النمو المعرفى للطفل فى مراحله المبكرة، تلك الخاصية التى يمكننا أن نفسر من خلالها مركزية كلام الطفل – فهى مركزية كلام تنشأ من مركزية تفكير ومعرفة.

(٣) وجهة نظر "برونر" Bruner :

لقد عارض "برونر" ١٩٦٤ وجهة نظر "بياجيه" فهو يعتقد أن القدرة اللغوية Language ability تؤثر في كل عنصر من تفكير الطفل تقريباً . فاللغة وسيلة فعالة في بناء التفكير وفي انتظام السلوك المعرفي Cognitive behavior- ومن ثم فالتفكير لن يكون ممكناً بدون لغة.

ويهتم "برونر" باكتشاف الوظائف اللغوية في تكوين المفاهيم Concepts، أي الاهتمام بمايحدث للمفهوم. وهو يرى أن الإنسان خلال تطوره أنشأ نظماً وأساليب بهدف كفاءة أفعاله.. فالإنسان اكتشف نظام الرموز symbols system لكي ينقل خبرته الحسية الواقعية إلى خبرة متخيلة متصورة في غياب الأشياء... وتتفق هذه التطورات مع مراحل نمو اللغة، وهي المراحل التي صاغها "برونر" من خلال ما أسماه بأنماط أو مراحل التمثيل representation، أو التصور، وهي تشبه ماذهب إليه "بياجيه" في نظريته من مراحل. ومراحل التصور لدى "برونر" هي :

(١) مرحلة الحدوث الفعلي أو العملي :

وهي تمثل أول مراحل إرتقاء التصور، وتتمثل هذه المرحلة من خلال التعلم بالعمل learning by doing وبدون كلمات wordless، كما

يحدث بالنسبة لكثير من الأشياء التى يتعلمها الإنسان دون توفر كلمات أو صور لها، بل يصعب تعلمها بواسطة الكلام أو الصور مثل المهارات الحركية (عزف آلة، ركوب دراجة، المشى ... الخ). فهذه المهارات تعتمد على التعود ولاتحتاج جهداً واعياً.

(٢) مرحلة الحدوث التصويرى Iconic :

وتعتمد على التنظيم البصرى، وعلى غيره من أنواع التنظيمات الحسية، وعلى استخدام الصور التلخيصية للأشياء، وحيث يتم التصوير من خلال الوسائط الإدراكية، وتحل الصورة "الايقونة" محل الشئ الفعلى، وهذه المحاكاة المتمثلة "كما يسميها بياجيه" ، يرى "برونر" أنها تتكون من عملية تصور مركبة تشتمل على أحداث عديدة ومتشابهة، فاستدعاء صوت الجرس يتم من مزيج من أصوات الجرس التى سمعت بالماضى.

(٣) مرحلة التحول من الإستحضار التصويرى إلى الاستحضار الرمزى : symbolic

فى هذه المرحلة يتم التصوير من خلال الكلمات أو اللغة، وفيها خصائص النظم الرمزية التى لاتشبه الموضوعات الفعلية، فالرموز تمثل أكثر مايمثل الواقع، وهى تمكن الفرد من تحويل هذا الواقع.



(٤) مرحلة المعانى أو تكوين المعانى :

. حيث نجد أن المعانى فى بدء الأمور تكون حسية، وتبدأ بمرحلة تعميم generalization لدى الطفل، حيث تطبق هذه المعانى على أكبر قدر من الأشياء "فيطلق كلمة بابا على كل رجل ... إلخ " وكلمة "كوكو على كل طائر، ثم يبدأ فى تمييز معانى الأشياء عن بعضها البعض فتستمر كلمة "كوكو" مثلاً مع الطفل فترة من الزمن. ولكنها تصبح مشيرة إلى معنى جزئى ومعنى كلى فى أن واحد ... إلخ. (١٥: ٧٩،٨٠)

(٥) وجهة نظر "فيجوتسكى" vygotsky تفاعل اللغة مع التفكير:

يرى "فيجوتسكى " ١٩٦٢ أنه حينما يكون الأطفال صغاراً، فإن الكلام لايتضمن تفكيراً. (المناغاة)، وأن التفكير لايتضمن كلاماً. ويرى أنه عند نقطة معينة من الدورة النضجية maturational cycle وعموماً عند سن سنتين – فإن الكلام والتفكير يصبحان قوتان مندمجتان، وحينما يحدث ذلك يبدأن فى تبادل التأثير كل منهما فى الآخر.

فالتفكير يضطلع ببعض الخصائص اللفظية verbal، ويصبح الكلام منطقياً باعتباره مخرجاً تعبيرياً للتفكير expressive.

ويقرر "فيجوتسكى" أن الكلام يبدأ فى خدمة الذكاء وتبدأ الأفكار فى أن تكون متكلمة، فأفكار الأطفال توجه بشكل أولى بواسطة قول الطفل فوق العادة out loud، وتدريجياً تصبح اللغة مستدخلة internalized مما يعنى أن الطفل ينغمس فى حوار داخلى internal dialouge. هذا الكلام الداخلى inner speech يساعد الطفل على حل المشكلات المعقدة. ويرى "فيجوتسكى" على العكس من "بياجيه" أن اللغة تتفاعل بشكل ثابت مع التفكير. (٣٦: ٣٠١،٣٠٢)

ففى كتابه "التفكير واللغة Thought and Language ١٩٣٤ يتصور "فيجوتسكى" أن الكلام لدى الطفل يكون اجتماعياً فى البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات وبعده الكلام الداخلى (أو التفكير). وهو بالطبع يناقض التصور السلوكى والارتقائى لدى بياجيه.

ويقرر "فيجوتسكى" صراحة "أن تدفق التفكير لايصاحبه ظهور متزامن للكلام فالعمليتان ليستا متماثلتين ولايوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام. ويتضح ذلك عندما يساء تنفيذ عملية التفكير. فالتفكير لايدمج فى الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص، والانتقال من التفكير للكلام ليس مسأله يسيرة. فالتفكير إذن فى رأى "فيجوتسكى" لايتم

التعبير عنه فى كلمات، ولكنه يأتى إلى الوجود من خلال هذه الكلمات. والكلام الداخلى ليس مجرد النطق الصوتى للجمل، كما يرى واطسون، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام، يقع بين التفكير والكلام المنطوق.(٤: ١٤٥)

لقد كان "فيجوتسكى" مهتماً بشكل خاص بدور الكلام المركزى الذات egocentric speech فى التأثير على تفكير الأطفال. فالكلام المركزى الذات، أو الكلام الخاص private speech كما يشار إليه عادة، يمكن أن يكون تفكيراً باعتباره كلام للذات. وللتوضيح فإن الطفلة الصغيرة قد تعطى تعليقاً سريعا لوصف أفعالها عند غسلها لدميتها، مثل "الآن سوف أغسل شعرها ويجب أن أحذر أن أضع الصابون فى عينها ". مثل هذا الكلام الواضح الصريح يمكن تفسيره بالاشباع الظاهرى على الرغم من أنه لايؤدى وظيفة الاتصال.

ويعتقد "فيجوتسكى" أن الكلام الخاص يلعب دوراً نوعياً خاصاً فى التأثير فى أفكار الأطفال وفى حل المشكلات. فاللغة يمكن أن تخدم باعتبارها مرشد لسلوك الأطفال (وبالتالى لافكارهم)، ولكن الأطفال الصغار لايستطيعون أن يستخدموا اللغة بشكل خفى "فى رؤوسهم". ومع

النمو، فإن وظيفة التكامل الذاتى self- regulating function للغة تتغير لكى يستطيع الأطفال أن يوجهوا سلوكهم مستخدمين الكلام الداخلى، وبعبارة أخرى، فإن الكلام الخاص يخدم باعتباره نظام للارشاد الذاتى المعرفى cognitive- self guidance system، ثم يستمر داخلياً باعتباره تفكيراً لفظياً صريحاً.covert verbal Thought.

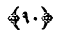
وهكذا ينظر "فيجوتسكى" للكلام المتمركز حول الذات على أنه مرحلة انتقالية من الكلام الاجتماعى إلى الكلام الداخلى - وعملية تحويل الكلام إلى كلام داخلى يعنى أن عمليات التفكير تحدث وتوجه بدون الحاجة إلى الكلام الصريح. (٤: ١٤٦)

وتشير أغلب البحوث الحديثة كما يوضح owen ١٩٩٣ أن "فيجوتسكى" كان أقرب إلى الحقيقة من بياجية حينما أقترح أن غالبية الكلام الخاص (الداخلى) له وظيفة الارشاد المعرفى الذاتى. (٣٦: ٣٠٠-٣٠٢)

(٦) وجهة نظر "وورف" whorf النسبية اللغوية والحتمية اللغوية

Lingiustic ralativity and Lingustic determinism

إذا كانت اللغة تؤثر فى التفكير أو لها أثر على التفكير، فهل هى أيضاً تتأثر بالطريقة التى تم إدراك وبناء العالم بها؟



يعتقد "وورف" ١٩٥٦ أن اللغة تؤثر فى التفكير. فهو يعتقد أن شكل اللغة المعين يؤثر فى إدراك الفرد للعالم. ويشرح ذلك بأن اللغات تختلف بشكل كبير، ولهذا فإن العالم يتم ادراكه بشكل مختلف من خلال المتحدثين للغات مختلفة. فعلى سبيل المثال، فالاسكيمو لديهم عدد كبير من الفئات أو التصنيفات لوصف الثلوج، وبالتالى كما يرى "وورف" فإن لديهم قدرة أكبر على رؤية الأنواع المختلفة للثلوج مقارنة بالآخرين الذين لديهم لغة ذات تصنيفات أقل للثلوج.

أى أن اللغات المختلفة تؤثر فى التفكير بطرق مختلفة. وهو مايسمى بفرض "النسبية اللغوية والحتمية اللغوية" - وهذا الفرض يرى أن اللغة هى التى تجعل مجتمعاً ما يتصرف ويفكر بطريقة ما. فاللغة تساعد التفكير وتساعد على نموه .. وهذا الموقف له جانبين هما :

أ- **التسليم بالنسبية اللغوية** : أى أن المتكلمين باللغات المختلفة لديهم ادراكات وتصورات مختلفة عن العالم.

ب- **الحتمية اللغوية** : أى أن بناء اللغة يضع قيوداً وشروطاً على الأفكار.

غير أن هناك مشكلة فى نظرية "وورف" شبيهة بمشكلة "البيضة أولاً أم الفرخة". فهل الاختلاف فى اللغة يقود إلى الادراكات المختلفة أم الادراكات المختلفة تؤدى إلى إختلاف فئات الكلام؟ (٣٦: ٣٠٢)

كانت تلك أبرز وجهات النظر التى دارت فى فلك موضوع العلاقة بين اللغة والفكر- وبعيداً عن الخلافات والجدال الدائر بين هذه وتلك من وجهات النظر نجد اتجاهاً توفيقياً يقدم حلاً وسطاً لقضية علاقة اللغة بالتفكير ويتحاشى الانتقادات التى توجه إلى المناحى والاتجاهات الأخرى. ويرى مؤيدوه أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر، فكل منهما يؤثر فى الآخر، ويتأثر به. فنحن لانستطيع أن نتكلم بما لانقدر أن نفكر فيه، ولانستطيع أن نفكر بعيداً عن قدرتنا اللغوية.

وهذا الاتجاه الأخير هو الأكثر شيوعاً وقبولاً لدى العلماء المعاصرين. ومن هذا المنطلق ينبغى أن تتعدل الأسئلة التى تشغل بال العلماء المهتمين بقضية اللغة والتفكير، بحيث ينشغلون بتوفير الأساليب الموضوعية الدقيقة التى تقيس العلاقة بين اللغة والتفكير، وكيفية التعرف على أشكال الاضطراب التى تلحق بكل من الوظيفتين، وما إذا كان اضطراب أحدهما يقود إلى اضطراب الأخرى. وهو مانعتقد أنه ينبغى ان يستنفذ جزءاً كبيراً من مجهود علماء النفس الإكلينيكين. (٤: ١٥٥)

وختاما : تفاعل وليس تطابقاً

وختاماً لهذا الجزء يمكننا أن نذهب مع "سرجيرسيينى" أنه إذا كان التفكير واللغة يتفاعلان معاً بشدة منذ الطفولة، فهذا لايعنى أنهما يتطابقان. والذكاء بأعماله ومحتوياته لايعبر عن ذاته أبداً بصورة كاملة من خلال "الكلمة" أى اللغة، حتى وإن كانت قدرة الفرد اللغوية ونضجه يصلان إلى مستويات عالية وهذا ماقرره الكاتب الروائى الشهير "دستوفسكى" Dostojevskj: أنه فى حالات كثيرة لايدخل التفكير فى الكلمات فهناك حقيقة نقص فسيولوجى فى الكلمة يجعلها لاتتساوى مع التفكير. وهذا مايؤكد عليه العالم اللغوى " جاكومو ديفوتو" Giacomo devoto فعالم "التفكير وعالم الكلمة يلتقيان عندما يستمع المرء ويتحدث ويقرأ ويكتب بانتباه شديد ودارية كاملة ونضج كبير، ومع هذا فإن هناك أنشطة ذهنية تبعد عن اللغة، كما أن هناك حالات يثرثر فيها المرء فيتحدث بلاتفكير كالببغاء.

إذن فهناك "تفكير شخصى" و " تفكير غير شخصى" وكذلك كلمات فارغة أو خالية من المعنى.

فالصم والبكم يستخدمون الذكاء بصورة جيدة سواء لأنهم أشخاص أو لأنهم يبدلون الكلمة باللغة الحركية Motor Language مع قراءة

حركة الشفاه عند الآخرين واستخدام إشارات خاصة بهم، وهم بذلك يضربون مثالاً للتفكير غير الشفهي.

والطفولة الأولى تؤكد على أن التفكير والكلمة "اللغة" لايتقابلان. فهناك في الواقع مرحلة يسبق فيها النضج الذهني النضج اللغوي، كما ثبت من ألعاب الطفل الصغير جداً والتي تعتمد على ذكاء الطفل الحسي والحركي (كمحاولة إدخال الطفل جسم ضخم من خلال قضبان القفص)، وكذلك هناك أيضاً مرحلة للتطور اللغوي تسبق القدرة على التفكير كما يتضح في إعجاب الطفل بالاستماع إلى كلمات الأفراد داخل الأسرة قبل أن يعي معناها وسروره بإحداثه لأصوات بسيطة ومقاطع تخلو من المعنى، كذلك حب الطفل للحكايات والكلمات المرتبة، وهي سمة الطفولة الثانية، هو تأكيد أخر على عدم التطابق بين التفكير والكلمة.

ويتضح أيضاً عدم التطابق بين الكلمة والتفكير في التفاوت بين اللغة الداخلية واللغة الخارجية. فاللغة- كما نعرف- عبارة عن مركب لايمكن فصل عناصره عن بعضها البعض سواء كانت صوتية أو كتابية أو دالة على المعنى، فاللغة الداخلية إذن، في كونها لاتترجم إلى أفعال جسمانية، ليست لغة، ولكنها تتميز بسيادة التفكير فيها على الكلمة، وهي

تملك سمة ووظيفة لايمكن أن يشاركها فيها أحد غيرها، وهى أنها **"لغة لأنفسنا"**

ويكرس "فيجوتسكى" لهذه النقطة جزءاً كبيراً من كتابه الذى سبق الإشارة إليه "اللغة والفكر" فهو يرى أن اللغة الداخلية تتكون من كلمات يفكر فيها الفرد ولكنه لاينطقها، ولها تركيب خاص بها، وهو بمثابة "مسودة ذهنية" وهى تستخدم الأفعال بدون فاعل وتتناول موضوعات معروفة للفرد، وهى تعد تفكيراً مركزاً بصورة كبيرة، وهى لغة خاصة. أما اللغة الخارجية، فعلى عكس ذلك، هى لغة ملموسة وموضوعية وتقوم على النطق، هى **"لغة للآخرين"**، وهى ليست مقتضبة، ولها معان محددة ومقسمة من حيث التركيب اللغوى ولذا فهى مفهومة من الآخرين. (٧: ٣٥-٣٧)

الفصل الرابـع

اللغة: مراحل النمو

الفصـل الرابـع

اللغة : مراحل النمو

مقدمة

من الأهميـة بمكـان أن نعـى أن الطفـل يولـد بكـل التجهـيزات التشريحية التى يحتاجها لاستقبال وانتاج اللغة والكلام. ويستخدم الطفل كل تجهيزه الاتصالى منذ البداية. فهو يستخدم أذنيه ليسمع، ويستخدم حنجرته فى البداية لإحداث الصراخ، وخلال أسابيع قليلة يستخدمها لإحداث أصوات معبرة عن السرور كذلك. وغالبـاً مـا تكـون التوافقـات التـى يحدثهـا الطفـل بأعضاء التلفظ خلال السنة الأولى عشوائية بلا معنـى، ولكـن فـى غضـون أشهر قليلة يحدث أصوات لينة Vowel، وفـى نهايـة السنة الأولـى فإنـه يحدث أنواع من الحركات والاتصـالات الضرورية لانتاج الحروف السـاكنة .. المهم هنا أن الطفل يولد مستعداً للكلام ولا يضيع وقتا للاستعداد لذلك اليوم الذى تصبح فيه استراتيجيته للاتصال متضمنة ومشتملة على اللغة.

وأكثر الجوانب أهميـة فـى نظـام اتصـال الطفل هـى المكـون أو الجـانب الاستقبالى. فهـو لديـه سـمع جيد، وهـو قـادر علـى التعـامل مـع المثيرات السمعية التى يتلقاها بطرق تعكس اهتمام فطرى بالكلام وهذا مـن

الأهمية بمكان لأن الكلام واللغة يعتمدان على القدرة على الاستقبال والتعامل مع المعلومات الحسية وخاصة السمعية.

. ويرى "أوينز" Owens ١٩٩٢ أن نمو الكلام واللغة يعتمدان على ستة قدرات إدراكية حسية هي:

١- القدرة على الانتظار من أجل الكلام.

٢- القدرة على مييز أصوات الكلام.

٣- القدرة على تذكر تتابع أصوات الكلام فى الترتيب الصحيح.

٤- القدرة على التمييز بين تتابعات أصوات الكلام.

٥- القدرة على مقارنة تتابع أصوات الكلام بالنموذج الذى تم تخزينه فى الذاكرة.

٦- القدرة على إحداث التمايزات بين الأنماط النغمية (الخاصة بالنغم).

وعموماً يعتبر اكتساب اللغة وتطورها من الموضوعات شديدة الأهمية فى علمّ نفس النمو وعلم نفس اللغة. ونظراً لأن اللغة هى من أهم وسائل ربط الإنسان ببيئته الاجتماعية، فإن النمو اللغوى للطفل فى السنوات الثلاث الأولى من عمره له أهمية بالغة فى اكتساب العضوية فى المجتمع.

وفى هذا المجال نذهب مع "ميرفى Murphy " إلى ضرورة التفرقة والتمييز بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة وهما :

الأولى : هى عملية فهم لغة الغير من الراشدين.

الثانية : هى استخدام هذه اللغة.

ويتفق معظم الباحثين على أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق. (٢٢: ١٤٦)

وبشكل عام، فإن اكتساب اللغة لدى الطفل البشرى يبدأ بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات فى التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى. (٤: ١٠١-١٠٣)

إن الطفل بعد ولادته ينتقل إلى بيئة أخرى مختلفة تماما عن بيئته السابقة (بيئة الرحم)، أى ينتقل من بيئة قبل ولادية قليلة المثيرات وشبه هادئة إلى بيئة صاخبة مضطربة ومتغيرة. وقد لاحظ العلماء أن الطفل عند ولادته يصرخ cry- صرخة الميلاد" وهى صرخة لا إرادية بسبب إندفاع الهواء إلى الرئتين. كما أن الطفل فى بعض حالات الولادة المتعسرة نجده

يصرخ.. ولذلك يعتبر علماء اللغة أن أول مرحلة من مراحل النمو اللغوى هى مرحلة الصراخ Crying لدى الطفل، وقد تبين أن مراحل اكتساب اللغة واحدة لدى جميع الأطفال وأن لغة الطفل تبدأ بمرحلة الصراخ.

وبدراسة نتائج الدراسات المختلفة التى حددت مراحل التطور اللغوى خلال فترة ماقبل المدرسة وجد أن أغلب العلماء يقسمون مراحل نمو اللغة عند الطفل إلى مرحلتين أساسيتين، تنقسم كل منهما إلى عدة مراحل فرعية على النحو التالى. (١٧: ٦٨)

١- مرحلة ماقبل اللغة أو ماقبل الكلام. prelinguistic stage

٢- مرحلة اللغة أو الكلام الحقيقى وفهم اللغة. linguistic stage

ونقدم كل مرحلة من هذه المراحل بشئ من التفصيل.

أولاً : مرحلة ماقبل اللغة

Prelinguistic stage

من الصرخات إلى الكلمات From Cries to Words

نعرف أن هناك أهمية للاستقبال فى خبرات الاتصال المبكـرة لدى الطفل، وأهمية أخرى أيضاً للتفاعل بين الطفل والقائمين على رعايتـه. وإذا ما نظرنـا إلى إنتاج اللغة والكـلام باعتبـاره نمـوذج مـن المدخـلات – المخرجات Inputs - Outputs، فأننا نجد أن القائمين علـى رعايـة الطفل يمدونـه بـالمثيرات اللغويـة والكـلام. والمسألة هنا أكثر تعقيداً مـن مجـرد الاستيعاب البسيط لما ترسله البيئة له، فالطفل لا يتلقى المعلومـات فحسب، بل هو يتفاعل مع المرسل لهذه المعلومات. كما أن المعلومات اللغوية التى توجه للطفل مباشرة ذات معنى وأهمية أكثر مـن المعلومـات اللغويـة التى توجه للناس الآخرين فى حضور الطفل.

أما جانب المخرجات فـى عمليـة الاتصـال فإنـه لا يبـدأ مـع الكـلام ولكن مع السلوكيات غير اللغوية non Lingiustic behaviors. وحينمـا ينضـج الطفل عقلياً وإدراكياً وعضلياً وعصبيـاً، فإنـه يكـون قـادر علـى استخدام المعلومات اللغوية التى يتلقاها من القـائمين علـى رعايتـه ليجعـل

اتصالاته أكثر تحديداً، أكثر قصدية، وأكثر شبهاً باللغة الحقيقية. إن بداية اتصال الطفل بالعالم بسيطة جداً، إنه يصرخ He Cries.

(١) مرحلة الصراخ Crying

إن أول أصوات يحدثها الطفل والتي تتضمن صرخاته الأولى هي انعكاسية reflexive، مما يعني أنها غير متعلمة. وإلى جانب الصراخ فهو سوف يتجشأ burp، يعطس sneez ويكح. هذه الأصوات أحياناً ما تسمى بالأصوات النمائية Vegetative للإشارة إلى أنها أصوات طبيعية.

وتوصف أولى صرخات الطفل بأنها غير متمايزة. وعند نهاية الشهر الأول يستطيع القائمين على رعاية الطفل التمييز بين صرخات أساسية عديدة. فحينما يكون الطفل جائعاً فإنه يحدث نمط متكرر من الصراخ العالي، الصمت، الشهيق inhalation ثم فترة راحة تعقبها حركات مص بشفتيه. وحينما يتألم، فهو يحدث صرخة توصف بأنها طويلة، عالية، حادة.

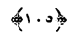
وقد يعقب هذه الصرخة صمت يبدو أن الطفل يلتقط أنفاسه أثنائها. كذلك قد يطبق كفيه ويلوى قسمات وجهه مع توتر العضلات ويبس. ولا

يمكن أن نخطئ الأصوات الخاصة بضيقه وكربه. ويشبه ذلك صرخة الغضب، ولكن فى صرخة الغضب فإنه يحرك كمية أكبر من الهواء، ولا نجد أية صعوبة فى إدراك الرسالة وراء هذا الضيق والاضطراب.

يرى "شاتز" shatz ١٩٨٣ أنه لاتكون هناك فى البداية لغة لدى الطفل أكثر من الصراخ. ولاتكون هناك نية أو قصد intention لنقل المعلومات، كما ليس هناك توقع للأثر الذى يحدثه سلوك الطفل على العالم المحيط به. (٣٦: ٣٠٥)

وهكذا تبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى، أى صرخة الميلاد، وهى صرخة لها دلالتها وأهميتها الخاصة سواء الدلالة الفسيولوجية أو اللغوية. فمن الناحية الفسيولوجية، هذه الصرخة تمثل أول استخدام للجهاز التنفسى الدقيق، وهى تحدث بسبب اندفاع الهواء بقوة عبر الحنجرة إلى رئتى الطفل، حيث يتم اهتزاز الأحبال الصوتية، وبالتالى تحدث عملية التنفس التى تهدف إلى تزويد الدم بقدر من الأوكسجين ضرورى لحياة الطفل.

أما الدلالة اللغوية، فإن هذه الصرخة لها أهمية نظراً لأنها تمثل أول استخدام لجهاز الكلام، كما أنها كذلك أول مرة يسمع فيها الطفل



صوته، وهى خبرة هامة للتطور اللغوى. وقد أسمى "أوتورانك" Auto Rank وهو من علماء التحليل النفسى هذه الصرخة تسمية فلسفية عميقة الدلالة "صدمة الميلاد" Birth Truma.

وظيفة الصراخ:

من الواضح أن صراخ الطفل قد يكون له قيمة اتصالية Communicative، ولكن يتضح أنه فى الشهور الأولى التسعة، فإن الصراخ كسلوك- من وجهة نظر الطفل-مجرد رد فعل لحالة داخليةinner state. وعلى الرغم من أن الصراخ قد يكون تعبيرات سلوكية هادفة لحالات داخلية، فإنه قد يظل ضروريا لتأسيس نظم الاتصال فيما بعد.communicative systems. فالأطفال يصرخون ويحاولون الوصول إلى هدف ما ، والراشدين يفسرون رغباتهم لمواجهتها وإشباعها. والأطفال حينما يعبرون بإشاراتهم التى تخدم هدف اتصالى لايعون تلك العملية. (٣٦: ٣٠٥)

إن معظم الأصوات التى يحدثها الطفل خلال هذه الفترة تكون فى شكل صراخ، ولهذا الصراخ أهمية كبيرة فى تمرين الجهاز المختص بالكلام الذى لم ينضج بعد، إلى جانب أن الصراخ يساعد الطفل على التعلم، فهذه الأصوات يمكن أن تساعده على إشباع حاجاته الأساسية

ورغباته كما يحدث عندما يؤدى الصراخ إلى التخلص من الجوع أو الألم أو الحصول على انتباه الآخرين كما سنرى . (١٧: ٧٠)

وفيما يتعلق بالقصدية فى الإتصال يرى غالبية الباحثين أن ذلك يحدث فى حوالى ٩ إلى ١٠ شهور من العمر لغالبية الأطفال. وقبل هذا الوقت لايحدث إتصال قصدى intentional communication. وفى النصف الثانى من العام الأول من الحياة، فإن النمو المعرفى cognitive development فى غالبيته يتحقق مما يسهل عملية الإتصال الفعال. فالأطفال ينمون القدرة على السلوك بقصد– أى يقصدون مايسلكون. فعلى سبيل المثال، نجد أن الأطفال قادرين على استخدام وسائل ناجحة لاحصرلها من الأفعال لكى يحلوا مشكلة مامثل الحصول على لعبة يرغبونها.

وقد أوضح "باتس" Bates ١٩٧٩ أهمية فترة العمر ٩ إلى ١٣ شهر لبزوغ عملية الاتصال القصدى. ويوضحه على النحو التالى :

الطفل (أ) ⟵ الراشد (ج)

↓

الهدف(ب)

وكما نرى فى الشكل التوضيحى السابق نجد ان الطفل يقف عند النقطة (أ) مواجها لهدف بعيد عن متناول يده (ب). أما الراشد الذى سوف يحقق للطفل هدفه فإنه يقف عند النقطة (ج).

وقبل ثمانى أو تسع أشهر، فإن الأطفال يحاولون الوصول إلى اتجاه الهدف، ويثيرون الهرج والمرج وربما يصرخون طلباً للهدف المعين (ب) وعندما يصبحون متضايقين بدرجة كبيرة، فإنهم قد يكفون عن بذل الجهد ويتجهون إلى الراشد (ج) طلبا للراحة.

وعند سن تسع شهور، فإن هذا النمط يتغير، فالأطفال الصغار يبدأون فى تفسير سلوكياتهم الهادفة ليتطلعوا إلى الراشد، ونجد أن الاتصال البصرى (بالعين) eye contact يتحول للخلف والأمام، من مكان الراشد (ج) إلى مكان الهدف (ب). علاوة على ذلك فإذا لم يتحرك الراشد نحو الهدف، فإن الطفل قد يتلفظ Vocalize بصوت عالى أكثر، أو يغير من صوته أو يضيف إشارات مختلفة. ومن ثم فإن سلوك الطفل الاشارى يبدو الآن قائم على الأفعال الصادرة من الراشد، أكثر من كونه قائم على مكان ووضع الهدف ذاته .. ومن هذه النقطة يستدل على أن الطفل الآن لديه تحكم قصدى intentional control على السلوكيات الاتصالية

باعتبارها آليات اشارية Communicative behaviors أكثر من كونها ردود أفعال لحالات داخلية. (٣٦: ٣٠٦)

أسباب الصراخ :

إن صراخ الطفل حديث الولادة ليس سوى وسيلة للتخلص من مصادر الضيق أو التوتر، سواء كان توترا داخلياً أو خارجياً في البيئة. وقد حاول العلماء تحديد الأسباب وراء صراخ الطفل خلال هذه المرحلة، وقد اختلفت الأسباب التي قدمت لذلك من جانب العلماء.

فقد أوضح "ألدريتش وزملائه" Aldrich أن الطفل الذي يقل عمره عن ٧ أسابيع فإن أهم أسباب الصراخ ترجع للجوع يليها الصراخ لأسباب غير معروفة، أما أقل أسباب الصراخ في هذه السن فهي الضوضاء.

أما "شارلوت بوهلر" C. Buhler فقد أوضحت أن صراخ الطفل خلال السنة الأولى يمكن أن يرجع لكثير من الأسباب أهمها :

١- الألم المتعلق بالتغذية والاخراج.

٢- المنبهات القوية كالضوء الشديد أو البرد والحرارة الشديدة أو الأصوات الحادة.

٣- الأوضاع غير المريحة.

٤- الاضطرابات القوية أثناء النوم.

٥- التعب.

٦- ثقل الغطاء الموضوع على جسم الطفل أو ضيق الملابس مما يعوق حركته.

٧- فقد الأشياء التي يلعب بها (ابتداء من الشهر الخامس).

٨- اختفاء الشخص الآخر الموجود أمامه (ابتداء من الشهر الثالث أو الرابع).

٩- الخوف (ابتداء من الشهر الثامن).

وعامة فإن الطفل حتى قبل بلوغه ثلاثة أشهر فإن الطفل العادى فى نموه يكون قد تعلم تماماً أن الصراخ هو الطريقة الأكيدة لتحقيق الحاجات والرغبات والحصول على انتباه الآخرين. والصرخات التى يحدثها الطفل ترتبط فى ذهنه ارتباطيا شرطيا بالنتائج التى تترتب عليها مما يزيدها رسوخا. فإذا كان الصراخ قد أدى فى مرة سابقة إلى الإشباع عن طريق الرضاعة، فإن الصراخ فى حالات الجوع يكون أشد وأقوى حتى يتحقق الغرض المطلوب وبسرعة. ومعنى ذلك أن الطفل يستخدم الصراخ خلال هذه المرحلة للتعبير عن حالاته الوجدانية ودوافعه المختلفة.

وعلى ذلك فالوظيفة التى يؤديها الصراخ خلال هذه الفترة من حياة الطفل هى وظيفة اللغة فى أبسط صورها، أى الاتصال بالآخرين وطلب العون منهم لإشباع الحاجات. (١٧: ٧١-٧٢)

وهكذا يمكننا أن ندرك أن الصرخة قد تكون أشبه فى البداية بفعل منعكس (المثير فيه هو اندفاع الهواء إلى الرئتين- والاستجابة هى تلك الأصوات التى يصدرها الوليد. ثم يتحول صراخ الطفل بعد مرة قصيرة من عملية لا ارادية إلى عملية إرادية هدفها التعبير عن حالة الطفل.

وتستطيع الأم بخبرتها أن تميز بين صرخات الطفل المختلفة وتدرك الدلالة والمعنى لكل صرخة، فهذه صرخة جوع، وتلك صرخة بلل والثالثة مغص وهكذا.

التحليل اللغوى للأصوات التى يحدثها الطفل أثناء الصراخ :

تبين ملاحظات بعض الباحثين مثل "شتيرن ولويس" stern & lewis و "بريير" preyer أن الأصوات الأولى المبكرة التى يحدثها الطفل أثناء الصراخ تتصل بالحروف المتحركة (فى الانجليزية a e i o u وفى العربية فهى الفتحة والكسرة والضمة والشدة والسكون)، وأول الحروف الساكنة ظهوراً الحروف الأمامية التى تصدر عن مقدمة التجويف الفمى

(أصوات الشفاه) Labial sounds، وهناك من يرى أن هذه الحروف تكون من مؤخرة التجويف الفمي والحلق guttural sounds – فهناك خلاف حول ذلك.

وكان "شولتز" في ١٨٨٠ قد أكد على أن تطور إكتساب الأصوات اللغوية يخضع لقانون أقل جهد فسيولوجي، وأن الأصوات التي يحدثها الطفل الصغير تسير من الأصوات التي تخرج عن الشفاه إلى الأصوات التي تتطلب جهداً فسيولوجياً ومقدرة أكبر، أي تلك الأصوات الصادرة عن مؤخرة الفم والحلق. وقد حظى هذا الرأى بقبول واسع من جانب كثير من علماء لغة الطفل.

إلا أن هناك العديد من العلماء الآخرين يختلفون مع التفسير والاستنتاج السابق ويرون أن تطور أكتساب الأصوات اللغوية يسير في الاتجاه العكسي، أي من مؤخرة الفم (الحلق) إلى مقدمة الفم (الشفاه).

ففي العرض الذي قدمه "وليم شتيرن" ١٩٠٧ لأبنائه وكذلك التقارير المختلفة للدراسات الأخرى، لاحظ "شتيرن" أن الأصوات التي يحدثها الطفل الصغير تكون من الأصوات الخلفية وأن الأصوات الصادرة عن الشفاه تظهر بعد ذلك. وفي الدراسة الدقيقة التي أجراها "لويس" ١٩٥١ نجد أنه يتفق مع "شتيرن" حول ظهور الأصوات عن مؤخرة الفم . وميز

"لويس" بين الأصوات الصادرة عن الراحة، وتلك الصادرة عن إحساس الطفل بعدم الراحة، وأكد أن الأصوات الخلفية هى المعبرة عن الراحة، والأمامية عن عدم الراحة والألم.

وعامة فإن أول الحروف الساكنة ظهوراً الحروف الأمامية، وهى قسمان : حروف شفوية مثل الحرف (ب) وحروف "سنية " مثل الحرف (د) (ت) وترجع أسبقية ظهور تلك الحروف إلى أن الطفل حين يستعد للقيام بما يتوقعه من الرضاعة فإن الأصوات التى يصدرها تكون قريبة من الشفتين والأسنان. (١٧: ٧٣-٧٤)

ثم تبدأ الحروف الأنفية مثل الحرف (ن) (م) وهذان الحرفان يصدرهما الطفل فى الغالب عندما يكون فى موقف من مواقف الارتياح فى النصف الثانى من العام الأول. وعندما يصل الجهاز الكلامى إلى درجة من النضج تمكن الطفل من السيطرة على حركات لسانه تبدأ الحروف الساكنة الخلفية – وهى المعروفة بالحروف الحلقية فى الظهور مثل (ك) (ج) (ق) (ع) ..... الخ.

وبعد إكتساب الإصوات الأولى واستخدامها يلاحظ زيادة كبيرة سريعة فى أنواع الأصوات التى يستخدمها الطفل، بحيث أنه ابتداء من الشهر الثالث من عمره نجد أن معظم العلماء قد أشاروا إلى بداية المرحلة التالية فى التطور اللغوى أى مرحلة المناغاة.

(٢) مرحلة المناغاة Babbling stage

لاينطق الأطفال أولى كلماتهم قبل سن ١٠ إلى ١٢ شهر من العمر، غير أن هذه الكلمات الأولى يسبقها تاريخ من التلفظ vocalization- فعند سن شهرين ينمو الجهاز العضلى musculature لدى الأطفال بدرجة تسمح بإحداث أصوات معينة أساسية للغة. ومع التحكم المتزايد فى اللسان Tongue والفم، يتقدم الصغير نحو المناغاة. (٣٦: ٣٠٦، ٣٠٧) فعند الميلاد تكون قدرات الطفل الصوتية Vocal abilities محدودة بالصراخ وبأصوات أخرى قصيرة قليلة مثل القباع والتنهدات sighs والطقطقات clicks. (٢٨: ٢٧٧)

ويرى معظم العلماء الذين قاموا بدراسة التطور اللغوى للطفل خلال الشهور الأولى من عمره أنه ببلوغ الطفل الشهر الثالث فإن عملية المناغاة تكون واضحة تماماً لديه وتستمر هذه المرحلة عادة حتى نهاية العام الأول عندما نسمع الكلمة الأولى منه. ولكن يجب أن نعرف أن بداية هذه المرحلة وكذلك نهايتها تختلف من طفل لآخر، وتتوقف على مدى نضج وتطور جهاز الكلام لديه. (١٧: ٧٥)

وتتضمن المناغاة انتاج واسع المدى لأصوات الكلام speech sounds. فالأطفال الصغار ينشغلون فى العمل على تفكيك اللغة لإيجاد وإحداث الأصوات المتفرقة التى تتضمن تلك اللغة. ففى عمر ٣ إلى ٤ شهور نجد أن تلفظات الأطفال الصغار تتكون من أصوات لينة مفتوحة open vowel sounds فهم يقولون مثلاً "أ - أ - أ-" وتلك الأصوات غالباً ماتوصف باسم "الهديل" cooing، لأنها تشبه هديل الحمام. (٣٦: ٣٠٧) (٣٢: ٢٦٦) وباستمرار الأطفال فى عمل هذه الأصوات المتنوعة، فإنهم يبدأون فى حوالى الشهر الخامس أو السادس فى تجميع هذه الأصوات فى سلسلة من الأصوات نسميها المناغاة. ففى سن ستة أشهر ينغمس الأطفال فى أصوات متنوعة تتضمن تلك الحروف الساكنة.Consonats. (٣٦: ٣٠٧)

وفى عمر ٧ شهور تصبح مناغاة الطفل ثرية وغنية بواسطة الكلمات ذات المقطعين Tow - syllable words. وتكون هذه المقاطع مميزة تماماً، مثل : " دا - دا - دا- أو با- با - با ... الخ. وهذا مايطلق عليه المناغاة المضاعفة reduplicated babbling- وعند نهاية مرحلة الطفولة الأولى تبدأ المناغاة تأخذ شكل الترنيمات intonations والإيقاعات Rhythms الخاصة باللسان المحلى للطفل Native tongue.

وعند الشهر الثامن، فإن غالبية الأطفال يتعلمون أن يستمعوا ويحاولون الانضمام للمحادثات التى لاتستهدفهم بشكل مباشر. فإذا ماكان الأب يتحدث مع الأم، وكان الطفل يجلس بينهم، فإن رأسه تلتفت يميناً ويساراً من الأب للأم وهكذا، كما لوكان يشاهد مباراة للتنس. وبمجرد أن يتعلم الطفل كيف يقاطع الحديث، فإنه ينمى تلفظات معينة تستلفت الانتباه. وعند نهاية الشهر الثامن وفى الشهر التاسع فإن مقاطع المناغاة التكرارية تتجمع معاً فى جمل طويلة من أربع مقاطع أو أكثر. فالمناغاة عادة ماتتكون من مقاطع متكررة أو متطابقة مثل "بابا - دادا- باى باى ... الخ. (٣٦: ٣٠٧،٣٠٨) (٢٨: ٢٧٨) (١٧: ٧٥، ٧٦)

وأوضح كثير من الباحثين فى مجال تطور اللغة أن البنات تسبق البنين فى عملية المناغاة، وكذلك لديهن قدرة أكبر على تنويع الأصوات أثناء عملية المناغاة.

وهناك عوامل وتغيرات نضوجية maturatinal factors فى الجهاز العصبى المركزى Central nervous system تلعب دوراً فى نمو عملية المناغاة، ولكن هذه العوامل ليست هى المسئولة وحدها عن

المناغاة، فالبيئة enviroment قد تلعب دوراً هاماً فى المناغاة وتلفظات الطفل المبكرة.

وفى مناقشة لدور البيئة فى عملية المناغاة نجد تساؤلاً مؤداه: هل الأطفال الصم Deaf الذين يتلقون استثارة سمعية auditory stimulation قليلة أو منعدمة من البيئة يقومون بالمناغاة؟ وبصدد الإجابة على ذلك التساؤل نجد أن الدراسة الكلاسيكية التى قام بها كل من "لينبرج وزملائه" Lennenberg ١٩٦٥ ترى أن صغار الصم يبدون العلامات المبكرة للمناغاة. غير أن الدراسات الحديثة التى قام بها "أولير وأيلرز" oller & Eilers ١٩٨٨ وجدت أن المناغاة الأكثر تعقيداً لاتوجد لدى الأطفال الصم. وهذا يقودنا إلى وجهة النظر بأن العوامل النضوجية قد تكون مسئولة عن الأصوات المبكرة للطفل، ولكن التعرض للكلام السوى السليم يكون مطلوباً للأشكال الأكثر تقدماً من المناغاة. (٣٢: ٢٦٧)

وفيما يتعلق بأن المناغاة ليست مكتسبة يسوق بعض العلماء العديد من الأدلة على ذلك من أهمها:

– أن أصوات المناغاة التى يصدرها الطفل تتوقف إلى حد بعيد على شكل التجويف الفمى أثناء إصدارها، نظراً لأن شكل التجويف يؤدى إلى تعديل

مسـار تيـار الهـواء المطـرود مـن الرئتيـن، وهـو التيـار الـذى يمـر علـى الأحبال الصوتية محدثاً أصوات مختلفة.

- كذلك أوضحت الدراسات أن الأصوات التى تصدر عن الأطفال الصغار خلال مرحلة المناغاة تكون متشابهة لدى الأطفال فى مختلف المجتمعـات ومـن مختلـف الجنسيات، وذلـك بصـرف النظـر عـن إختـلاف اللغـات المستخدمة فى تلك المجتمعات. (١٧: ٧٥، ٧٦)

فقد ثبت من خلال البحوث عبر الحضارية أنه ليس هنـاك إختـلاف فى المناغاة بين الثقافات المختلفة – وقد أثبت "إنجرام" ingram ١٩٨٩ أنه فى بعض اللغات مثل الفرنسية والعربية والتى تختلف فـى نوعيـة الصـوت وطبقته voice quality and pitch ، يمكن أن يستنتج المستمع إختلافـات فى مناغاة الأطفال فى عمر ٨ إلى ١٠ شهور، ولكـن تختفـى هـذه الفـروق فيما بعد" (٣٢: ٢٦٦، ٢٦٧)

- إن الطفل الأصم – كما سبق ورأينـا – الـذى لايسـمع صـوتـه ولاصـوت الأخرين يصدر الأصوات الخاصة بالمناغاة مثـل الطفل العـادى – علـى الأقل لفترة – ولكن بعد مضى وقت ما ونتيجـة لعدم سـماع صـوتـه يفقد اهتمامه بالأصوات وتقل المناغاة.

ولكن ماسبق يرى العلماء أن الطفل يصدر أصوات المناغاة بدون أى قصد أو مجهود من جانبه – ويرون ذلك نوعاً من النشاط العضلى الخالص، وهو بمثابة استجابة للحاجات الطبيعية.

وقد أشار "لويس" Lewis إلى أن أصوات المناغاة تنتج عن تحول الأصوات التى كانت تصاحب شعور الطفل بالراحة والرضى خلال المرحلة السابقة مباشرة. وبين "لويس" أن أصوات الراحة تلك هى أصوات تعبيرية expressive voices فى طبيعتها، ويصدرها الطفل للتعبير عن شعوره بالراحة. ولذلك فالمناغاة لاتخرج عن كونها مجموعة من الأصوات التى يخرجها الطفل وهو فى حالة ارتياح وشبع وهذا مايعبر عنه المثل الشعبى **"إن شبعوا غنوا – وإن جاعوا زنوا"**.

ويتفق علماء لغة الطفل على اعتبار أصوات المناغاة شكلاً من أشكال "نشاط اللعب" play activity أو "حديث اللعب" playful speech وينظرون إليها بوصفها مجرد نشاط يحقق للطفل سعادة ويجد المتعة فى مجرد إصداره وترديده. والدليل على أن الطفل يجد متعة وسعادة فى المناغاة وسماع صوته، ملاحظة أنه يبتسم ويضحك على الأصوات التى يصدرها. بالإضافة لذلك يلاحظ أن الأطفال الصم الذين يقومون فى البداية

بالمناغاة المعتادة، وتقل مناغاتهم تدريجياً ويفقدون الاهتمام بهذا النوع من النشاط عندما لايستطيعون سماع أصواتهم.

ونظراً لأن المناغاة لاترتبط عند أى مرحلة وفى أى وقت بأشياء محددة أو ومواقف بعينها أو بأشخاص محددين، لذلك لايرى لها علماء لغة الطفل مغزى عند الطفل ولا يعتبرونها وسيلة للاتصال بالآخرين، ولذلك فهم لايعتبرونها حديثاً بالمعنى الدقيق والصحيح للكلمة. (١٧: ٧٥، ٧٧)

تطور المناغاة :

تتطور المناغاة نتيجة لثلاثة عوامل هامة :

١- التمييز السمعى : auditory discrimination

ويشير إلى قدرة الطفل على التمييز بين مختلف الأصوات التى يصدرها ويسمعها من حوله، وهى القدرة التى تظهر عند حوالى سن الخامسة إلى ستة أشهر من عمر الطفل.

وهذا العامل الجديد يؤدى إلى تغير هام وتطور فى عملية المناغاة، فهو يجعل الطفل يدرك تنوع الأصوات والربط بينها وبين طرق إخراجها نتيجة لذلك يبدأ الطفل فى فترة من التجريب النشط يحرك فيها أجهزته الصوتية بطرق مختلفة ويستمع لنتائج هذه التغيرات والحركات.

٢- الشعور بالمقدرة أو الاحساس بالقدرة :

نتيجة لقدرة الطفل على إحداث الأصوات عن قصد على النحو السابق يبدأ الطفل بالشعور بالمقدرة والأحساس بأنه قادر على إحداث الأصوات التى يسمعها. هذا العامل الوجدانى الهام يدفع الطفل لمواصلة الجهد والاستمرار فى القيام بالمحاولات. فعملية إصدار الأصوات عملية مجهدة وتحتاج لمواصلة الجهد والبذل.

٣- التعزيز أو التدعيم الخارجى :

هناك عامل أخر لايقل أهمية وهو سماع الطفل لأصوات مشابهة تنطقها الأم أو غيرها من المحيطين به، وتشبه إلى حدما الأصوات التى ينطقها هو. فالأم عندما تسمع طفلها يناغى، تسعد عندما تقوم بترديد الأصوات التى يصدرها، وبذلك تعطيه استثارة أبعد مدى وأقوى على مستوى التفاعل الاجتماعى المتبادل بين الطفل وبينته. social interaction.

وبذلك يربط الطفل بين أصواته الخاصة وأصوات الأخرين التى تعتبر بمثابة الدافع لمواصلة المناغاة. وهذه الخطوة هى البداية الحقيقية للتفاعل الاجتماعى بين الطفل والبيئة. بالاضافة إلى ذلك يؤدى هذا التفاعل

إلى ظهور بدايات تقليد الطفل لأصوات الآخرين، ومن ثم ينتقل إلى المرحلة التالية مباشرة من مراحل التطور اللغوى، والتى تكون أبرز سمة تميزها هى قيام الطفل بتقليد ومحاكاة الأصوات التى يصدرها المحيطين به. (١٧: ٧٨، ٧٩)

وقبل أن ننتقل إلى المرحلة التالية للتطور اللغوى وهى مرحلة التقليد يمكن أن نلخص أهم الفروق بين مرحلة الصراخ ومرحلة المناغاة فيمايلى: (١٥: ٥٠)

مرحلة الصراخ	مرحلة المناغاة
١- الصراخ غير مقطعي ومشترك مع الحيوان	١- أصوات مقطعية خاصة بالإنسان
٢- غالباً ما يقترن بانفعالات مؤلمة وغضب	٢- تقترن في الغالب مع حالات الرضى والراحة
٣- غير إرادية	٣- يمكن للطفل السيطرة لحد ما على جهازه الصوتي
٤- الصراخ عشوائي ولا يسير حسب إيقاع معين	٤- المناغاة ذات ألحان حسب حالة الطفل الوجدانية
٥- أثر عامل الاكتساب ضعيف	٥- أثر عامل التعلم والاكتساب أكبر
٦- محدودة النطاق وتسجل بسرعة وسهولة	٦- تسجيل المناغاة صعب لحد ما
٧- الصراخ يخدم حاجات عضوية	٧- المناغاة قد تخدم حاجات عضوية، أو وجدانية بشكل أكثر وضوحاً وفاعلية

(٣) مرحلة التقليد : Imitation stage

فى هذه المرحلة نجد الطفل يقلد صيحات وأصـوات الآخرين التى يسمعها، وذلك بهدف الاتصال بهم، أو أن يصبح مثلهم، أو من أجل اللهو، أوبصورة عفوية تلقائية، أو بهدف إشباع حاجة ما.. والتقليد فى اللغة معناه نسخ أنماط معينة من سلوك الآخرين، وعملية التقليد حقيقة توجد لدى جميع الناس (وبعض الحيوانات)، إلا أن الدراسات لم تجد مايثبت أن التقليد عمل غريزى فى سلوك الإنسان، ويبدو أن هناك دوراً فـى عملية التقليد لعملية التعلم. فقد أعتبر البعض عملية التقليد واحدة من طرائق التعلم، ووسيلة تسهل عملية التعلم لدى الطفل.

والتقليد ذو أهمية بدليل أن كل طفل يتعلم اللغة التى يسمعها من المحيطين به، أى أن اللغة القومية له أولغة الأم Mother tongue هذا ولاتخفى أهمية التقليد لكل جوانب سلوك الطفل المختلفة. ولعل أهمية التقليد فى مجال النمو اللغوى تتضح لدى الطفل الأصم ولادياً، فهو عاجز عن تعلم الكلام بسبب حرمانه من فرصة تقليد الآخرين نظراً لعدم سماعه لكلامهم.

وعلى الرغم من الاتفاق الواضح حول أهمية التقليد ودوره فى إكتساب المهارات اللغوية، إلا أن الغالبية العظمى من العلماء يرون أن

هناك رأى فى هذا المجال مؤداه، أن الأصوات الجديدة لاتكتسب أو تتعلم عن طريق تقليد كلام وأصوات الآخرين، بل تظهر خلال اللعب اللفظى والتمرينات اللفظية التى يقوم بها الطفل، ونتيجة لعوامل النضج الفسيولوجى لجهاز الكلام، ولهذا فالطفل لايقلد إلا الأصوات التى سبق أن ظهرت فى مناغاته التلقائية.

وتأكيداً لوجهة النظر السابقة نجد أن البالغ بقيامه بإعادة الأصوات التى سبق أن نطقها الطفل وتمرن عليها تلقائياً، فإنه يستثير الطفل إلى إعادة تلك الأصوات مرات ومرات ومن ثم يؤدى إلى سهولة استخدام تلك الأصوات بالذات. (١٧: ٨٠-٨١) ويلاحظ أن تقليد الطفل لأصوات البالغين يكون فى البداية تقليداً تقريبياً غير دقيق وغير محكم، ولكن مع مواصلة التقليد تقترب الأصوات التى يصدرها الطفل تدريجياً من أصوات البالغين من حوله.

أنواع التقليد واستخداماته:

أشار بعض العلماء إلى أن هناك أربعة أشكال مختلفة من التقليد هى:

١- التقليد المقصود (الأرادى) والتقليد غير المقصود (اللأرادى).

٢- التقليد مع الفهم أو بدون فهم.

٣- التقليد الفورى العاجل أو التقليد المؤجل المرجأ.

٤- التقليد الحرفى الدقيق والتقليد غير الدقيق.

وقد أوضحت الدراسات العديدة التى أجريت حول تطور لغة الطفل خلال هذه المرحلة، أن التقليد يكون فى البداية غير محكم وغير دقيق، لذلك نجد أن الكلام الذى ينطقه الطفل يبعد بشكل واضح عن الأصل أو النموذج الذى يحاول تقليده. ونجد أن نطق الطفل خلال هذه الفترة المبكرة من التقليد كثيراً مايكون غير مفهوم إلا فى نطاق ضيق من المحيطين به. (١٧: ٨٣، ٨٤)

سن التقليد فى التطور اللغوى :

أما عن فترة مرحلة التقليد فهناك شبه إتفاق بين الباحثين وفى مقدمتهم "أرنولد جيزل" على أن هذه الفترة تمتد من عمر خمسة أشهر تقريباً وحتى عمر الأربعين أسبوعاً (عشرة أشهر)، أما "جان بياجيه" فإنه يرى بأن فترة التقليد لأصوات الآخرين تقع فى أواخر السنة الأولى للميلاد وبداية السنة الثانية، حيث يبدأ الطفل بنطق الكلمة الأولى بشكل صحيح وهادف، كما أن عملية التقليد تتحول من عملية تلقائية لاإرادية إلى أن

تصبح فى نهاية السنة الأولى من عمر الطفل عملية إرادية، ويصاحبها عنصر الفهم بعد أن كانت غير واضحة للفهم تماماً. (١٥: ٥٤، ٥٥)

وهذا ما توصلت إليه "مكارثى" بعد إستعراض نتائج جميع الدراسات السابقة وغيرها، حيث وجدت أن بداية سلوك التقليد كانت فى أغلب الدراسات فى حوالى الشهر التاسع من عمر الطفل، وإن كان ذلك السلوك يكشف عن نفسه بصورة واضحة وظاهرة قرب نهاية العام الأول من عمر الطفل عندما تبدأ اللغة الحقيقية فى الظهور. (١٧: ٨٥)

تفسير عملية التقليد :

لقد اختلفت التفسيرات التى قدمت لقيام الطفل بتقليد الآخرين بصفة عامة وتقليد مايصدرونه من أصوات بشكل خاص. وقد لخص "لويس" Lewis ١٩٥١ نتيجة لمسح شامل قام به للتراث فى هذا المجال التفسيرات المختلفة على النحو التالى :

١- إرجاع التقليد إلى نزعة فطرية innate tendency لدى الطفل يولدبها تجعله يستجيب للحديث بحديث.

٢- إرجاع التقليد إلى استجابة الطفل للتعبير بالتعبير بصرف النظر عن الأسباب وراء ذلك.

٣- إرجاع الاستجابة الصوتية للحديث إلى تدخل الكبار فى نشـاط المناغـاة عند الطفل.

ويرى "لويس" Lewis أن صـوت البـالغ ليس إلا مثير stimuls للطفل يجعله يكرر الأصوات الخاصة به والتى سبق أن نطقها بنفسه تلقائيـاً فى المناغاة. (١٧: ٨٥، ٨٦) ولعل ذلك يجعلنـا نتنـاول نقطـة هامـة وهـى التعزيزودوره فى تقليد الأصوات.

التعزيز وتقليد الأصوات : Reinforcement

تفيد عملية التعزيز عملية التقليد، حيث يقوم الكبار بالاستجابة إلـى الطفل والكلام معه أو إشباع حاجاته، وبالتالى فإن الأصـوات التـى يسمعها الطفل من الآخرين تقترن بالطعام، والشراب، والحنان...إلخ.

ويمكن أن يصبح كلام الطفل معززا ايجابياً حيث ينمى لديه بعض الانطباعات السارة التى يمكن تفسيرها عن طريق التغذيـة المرتجعـة feed back، كما أن الطفل يقلد الأصوات التى يسمعها مـن الآخريـن مـن خـلال عملية التعميم generalization، فإذا أصبح الطفل قادراً على تكرار كلمـة "بابا" وذلك تقليداً لنفسه، فإن نفس الاستجابة تحدث إذا سمع هذه الكلمة مـن الآخرين، فقول الطفل "بابا" بعد سماع هذه الكلمة من الآخريـن عبـارة عـن

تقليد يحدث نفس ردود الفعل أما إذا صدر من الطفل كلام عشوائى مثل "ماما، بابا ... الخ" فإن هذا يحدث دهشة لدى الآخرين وإهتماماً وتشجيعاً على أن يعيد هذه الألفاظ مرة أخرى "عملية إشراط اجرائى" operational conditioning. وهكذا تدوم الأصوات المعززة وتزول الأصوات غير المعززة. (١٥: ٥٢، ٥٣)

وبشكل آخر، عندما يتصادف أن يعيد الطفل صوتاً سبق أن أحدثه قبل ذلك، سواء أعاده بقصد أو بدون قصد، فإن البالغين يتلقون تلك الأصوات فرحين، وعادة مايلطقون أمام الطفل بكلمة حقيقية قريبة أو شبيهة بالكلمة التى أصدرها الطفل، ويكررون تلك الكلمة مراراً وتكراراً. هذه العملية من جانب الطفل والمحيطين به تعطى الطفل تدعيماً سمعياً للأصوات التى أخرجها، كما أنها تساعده على الإدراك الدقيق والمحدد للأصوات المقبولة من المحيطين به، وكذلك على أداء تلك الأصوات بصورة أكثر دقة. ونتيجة لتكرار تلك العملية يتم إستبعاد تدريجى للأخطاء. (١٧: ٨٦)

(٤) مرحلة الايماءات : Gesturs stage

فى نهاية السنة الأولى، قبل أو مع ظهور الكلمة الأولى، يبدأ الأطفال فى استخدام الايماءات والإشارات مثل "المشاورة" باليد، أو مد الذراع.. الخ. كوسائل للاتصال مع الأفراد والآخرين.

وغالباً ما تصاحب إيماءات الأطفال باتصال بصرى مباشر direct eye contact. وكذلك يعيد الأطفال اتصالاتهم إذا لم تفهم الرسالة التى يريدون نقلها. وهذه المجموعة من السلوكيات والسياق context الذى تحدث فيه هذه السلوكيات تجعلنا ندرك أن الأطفال يستخدمون الإيماءات باعتبارها وسائل هادفة purposful. (٢٨: ٢٧٩، ٢٨٠)

ومن أمثلة ايماءات الطفل قبل بلوغه سن العام.

- ابعاده للرأس والفم عن ثدى الأم وإخراج الطعام تعبيرا عن الشبع.
- مد ذراعه وابتسامه للبالغ تعبيرا عن رغبته فى أن يحمل.
- حركته العنيفة أثناء تغيير الملابس تعبيراً عن رفضه لهذه العملية.
- نظرته ومتابعته للأشياء التى يسقطها والبحث عنها ومحاولة الوصول لتلك الأشياء قبل السؤال عنها بفترة طويلة. (١٧: ٩٠)

ويستخدم الأطفال الصغار الايماءات بشكل رمزى symbolically لتمثيل الموضوعات والأحداث والحاجات. وقد وجدت "سوزان جودوين" S.Goodwyn ١٩٨٨ أنه عندما يكون الطفل فى عمر مابين ١١ إلى ٢٤ شهر من العمر، فإن نظاماً رمزياً غير لفظى nonverbal symbolic system ينمو بشكل شائع بجانب المهارات اللفظية verbal skills للطفل. ونجد أن عدداً كبيراً من إيماءات الطفل تعيد خلق وظيفة الأشياء، أكثر من إعادة شكل الأشياء، فمثلاً حينما يضع الطفل شئ ما على أذنيه، فهو يمثل ذلك على اعتبار أن الشئ هو تليفون، أو يحرك ذراعيه فى الهواء ليدل على أنه فراشة.

ويرى "اكريدولو & جودوين" Acredolo & Goodwyn ١٩٨٨ أن هناك علاقة قوية بين نمو الايماءات والقدرات اللفظية verbal abilities لأن كل منهما تظهر فى نفس الوقت عند النمو ويستخدمان معاً فى الاتصال.

ويرى "اكريدولو & جودوين" ١٩٩٠ أن الايماءات تختفى تدريجياً عند منتصف السنه الثانية، لأن الايماءات تكون أقل فائدة حينما يكون المستمع بعيداً عن النظر، كما أنه يتم فهم الايماءات بشكل صحيح بعدد

محدود من الراشدين في بيئة الطفل. كذلك يميل الوالدين إلى تشجيع تلفظات الطفل أكثر من تشجيعهم للايماءات. (٢٨: ٢٨٠)

ويرى بعض العلماء أن استخدام الطفل للايماءات يأتي نتيجة لاختصار النشاط الحركي الذي تشترك فيه كافة أجزاء الجسم، والذي يحاول الطفل عن طريقه التعبير عن حاجاته ورغباته. ولهذا يطلق البعض على الايماءات "لغة الجسم" Body Language.

وكذلك كشفت نتائج الدراسات حول هذه المرحلة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ذكاء الطفل واستخدامه للايماءات. فكلما زاد ذكاء الطفل قل اعتماده على الايماءات نظراً لزيادة استخدامه للغة الحقيقية والعكس صحيح. (١٧: ٩٣)

ثانياً : اللغة المقطعية – مرحلة اللغة الحقيقية

مقدمة

كل ماتناولناه من المراحل السابقة للغة غير المقطعية (الصراخ – المناغاة – التقليد – الايماءات) تهئ الطفل للدخول فى المرحلة اللغوية، وتنمى لديه الاستعداد لذلك والطفل لايصل مرة واحدة إلى استخدام اللغة، بل يمر بمرحلة تدرج قبل أن يتلفظ بكلمة واحدة، وحيث يكون قد جمع مجموعة من الألفاظ والحركات الايمائية التى يفهمها ولكن لايستطيع التلفظ بها قبل العام الأول.

ويمكن أن نتناول هنا فى هذه المرحلة عدة نقاط شديدة الاهمية :

(أ) فهم اللغة قبل استخدامها :

من الأهمية بمكان أن نشير إلى حقيقة مؤداها أن الطفل يفهم اللغة قبل أن يستخدمها أو ينتجها – فاللغة الاستقبالية (التى يتم استقبالها) receptive language – أى مايفهمه الطفل – تسبق بكثير اللغة الانتاجية productive language – أى التى ينتجها ويولدها الطفل – أى قدرته على أن يقول ويستخدم الكلمات بنفسه.

ففى أحد الدراسات التى قام بها "بندكيت" Benedict ١٩٧٩ وجد أن الأطفال قادرين على فهم الخمسون كلمة الأولى حينما كانوا فى عمر ثلاثة عشرة شهراً من العمر، ولكنهم كانوا غير قادرين على إنتاج خمسون كلمة حتى عمر تسعة عشرة شهراً. فالحقيقة أن صغار الأطفال يفهمون كثيراً مايقال لهم، نعنى أنهم قد أكتسبوا بعض المعارف الهامة عن اللغة قبل أن ينطقوها بالفعل. (٢٨: ٢٨٢)

(ب) مرحلة الكلمة الأولى : the one- word stage

تنتهى مرحلة المناغاة حينما ينطق الأطفال أولى كلماتهم، ويتحولون بذلك من النمو قبل اللغوى إلى النمو اللغوى – وعامة فإن الكلمة الأولى تبدأ بعد العام الأول من العمر – مع مراعاة الفروق الفردية– ونجد أن حصيلة لغوية vocabulary قوامها خمسون كلمة تكون واضحة – وغالبية هذه الحصيلة اللغوية المبكرة تتكون من إشارات مرجعية مثل (حذاء – لبن – كلب – قطة – أرنب ...الخ) وأفعال تشير للحركة action verbs مثل (أروح – أشرب – اقعد .. الخ). (٢٧: ١٢٨)

وكما سبق القول فإن الأطفال يفهون اللغة أكثر مما يتحدثون، غير أن مايصدروه من كلمات يكون محدود بكلمات مفردة. وتكون أول كلمة يصدرها الطفل ذات معانى أكثر مما يتوقع منها ككلمة قصيرة.

ويشير العلماء إلى أن أكثر أجزاء الكلام انتشاراً لدى الأطفال في هذه المرحلة هي الأسماء، وهذه الأسماء تقوم مقام أو تؤدي وظيفة الجملة الكاملة، ويبين هؤلاء العلماء أن الكلمة الواحدة قد تعني عدة معاني مختلفة باختلاف المواقف، فمثلاً كلمة "بابا" قد تعني "أنني أريد بابا" أو قد تعني "بابا قد جاء.. الخ.

كذلك نجد أن الحديث المبكر للطفل وكلماته الأولى تتسم بالانفعال emotion أي تعبر عن حاجات الطفل ورغباته ومشاعره فالطفل قد يقول مثلاً كلمة "أكل " بصوت عالي قاصداً بذلك "أريد شيئاً أتناوله، أو أنني جائع" أويقول "أكل " بصوت خفيض قاصداً بذلك "أنني شبعت".

كذلك غالباً ماتكون الكلمات الأولى للطفل زائدة التعميم over generalized وذلك لأن المعنى المراد من الكلمة يكون من الصعب على الطفل تحديده ولهذا نجد أن كلمة "كرة" تستخدم لوصف كل الأشياء المستديرة.

"والكلب" لوصف الحصان أو البقرة أو الأرنب.. إلخ. وهذه الفترة من التعميم الزائد تنتهي عندما يكبر الطفل قليلاً ويستنتج ويتعلم جانباً هاماً وهو أن كل شئ له اسم خاص به، وذلك لأن الوالدين دائماً مايطرحون

السؤال "أيه دا" على مسامع الطفل مرات ومرات طوال اليوم، مما يجعل الطفل يتعلم أن يسمى الأشياء ويبنى حصيلته اللغوية.

ونجد أيضاً أن الطفل يستخدم الأفعال التى تدل على الحركة باعتبارها أوامر فالطفل يقول "أروح" قاصداً بها "أريد أن أذهب الآن" وأحياناً ماتكون الأوامر موجهة ذاتياً self- directed، فنظراً لأن الطفل يتحرك من حجرة لأخرى، فإنه قد يقول "أروح" مستخدماً هذه الكلمة لحدث محدد، لأن الفعل بمفرده لايكون محدداً بدون لغة. (٢٨: ١٢٨، ١٢٩)

وقد أوضح "شوارتز وليونارد" schwarts & Leonard ١٩٨٤ أن استخدام الكلمات الجديدة – كنوع من التحكم فى الخبرة السابقة ببعض الكلمات– يوضح أن الكلمات الدالة على الأشياء أسهل فى التعلم من الكلمات الدالة على الحركة. (٣٢: ٢٦٩)

إلى جانب ذلك فإن الأطفال ليست لديهم أفكار الراشدين التفصيلية المحددة، ولكن حديثهم ذو الكلمة الواحدة يقوم مقام الجملة والفكرة التى لدى الراشد، فهى الكلمة الجملة" holophrastic– أى أن كلمة تعبر عن أفكار كثيرة، وهى بذلك تعادل جملة كاملة لدى الراشد. (٢٨: ١٢٩)

الكلمة تكون كلمة تكون كلمة : Aword is aword is aword

أحياناً ماتكون الكلمات الأولى كلمات مقننة، أونسخ صحيحة سليمة لكلمة الراشدين. ولكن من الصعوبة أن ندرك الكلمة الأولى باعتبارها كلمة، ولكن من الأفضل أن نسمى الصوت كلمة حينما يستخدمها الطفل بشكل مستمر ودائم للإشارة إلى شئ أوموضوع واحد أو طائفة من الأشياء. فكلمة "بقرة" مثلاً تكون كلمة إذا ماكانت دائماً تمثل شئ معين وليس شئ آخر.

عما يتحدث الأطفال أولاً؟

إنهم يتحدثون عن الموضوعات والأشياء المحيطة بهم، وعامة فإنهم يظهرون تطابقاً كبيراً فى كلماتهم الأولى. وكما يشير "نيلسون" Nelson١٩٧٣ فإن الحيوانات، اللعب، هى أول كلمات يذكرها الطفل باستمرار. وحينما يملك الطفل حصيلة لغوية حوالى خمسون كلمة، فإنه يستخدم كلمات للإشارة إلى القدم، إجزاء الجسم، الملابس، الحيوانات، الأدوات المنزلية، السيارات، الأفراد. والكلمات التى تحدث باستمرار فى هذه الفئات هى "لبن – أذن – عين – أنف – حذاء– شراب طاقية – .. الخ. (٣٦: ٣١٠، ٣١١)

شكل الكلمة الأولى :

هناك إتفاق كبير بين الدراسات المختلفة على أن الكلمات الأولى التى ينطقها الطفل تتكون من مقطع واحد أو من مقاطع متشابهة متكررة مثل بابا - ماما - باى - بيب - بيب - تيت - تيت .. الخ..

وهذا المقطع أو هذه المقاطع تتكون من الأصوات الساكنة التى تنطق من مقدمة الفم، أى أنها تكون إما أصوات للشفاه، أو للشفاه والأسنان. أو من الأصوات التى تنطق بضغط طرف اللسان على الأسنان واللثة مثل "تيت - تيت". (١٧: ١٠١)

وترى "هارلوك" E. Hurlock فى كتابها "نمو الطفل" أن هناك معيارين يساعدان فى معرفة أن الطفل بدأ يتكلم بصورة حقيقية أم لا. الأولى هو أن يكون كلام الطفل (كلمته الأولى) واضحاً ومفهوماً للجميع وليس للأم فقط أو المقربين منه. والمعيار الثانى أن يفهم الطفل مايقوله، ويعرف الأشياء التى تدل عليها ألفاظه. (١٥: ٥٧، ٥٨)

وترى "شارلوت بوهلر" C. Buhler أن الطفل فى بداية المرحلة اللغوية ينتبه إلى الكلمات المنطوقة ويرتاح إليها، ثم يلتفت إلى مصدر الصوت حيث صدرت الكلمات، ثم يقوم الطفل بعملية الربط بين أشياء

معينة منظورة وبين سماعه الصوت، كأن يربط بين صوت فتح الباب وبين عملية دخول شخص، أو كأن يتذوق شئ مر فيسمع والدته تقول لـه (لأ - كخ)... وتدريجياً يصل الطفل إلى عملية الفهم والتمييز discrimination - حيث يميز الطفل بين العصفور والدجاجة، وهذا التمييز يأتى بعد مرحلة التعميم التى سبق الحديث عنها.

(جـ) تطور المهارات اللغوية :

وبعد أن يكتسب الطفل الكلمات الأولى التى يستخدمها بثبات واستمرارومعنى فى المواقف المختلفة والمناسبة للكلمات، يحدث نوع من التطور فى مختلف المهارات اللغوية. فحينما يصل الطفل إلى سن ثمانية عشرة شهراً من العمر يصبح كلامه أكثر انتظاماً واتساقاً وأقرب إلى كلام الكبار، بحيث يصبح كلامه واضحاً ومفهوماً بالنسبة للمقربين منه والغرباء عنه على حد سواء. ولكن لابد من بعض الوقت الطويل قبل أن يصبح كلام الطفل بصفة عامة مثل كلام الكبار - أى قبل أن يتقن التكلم بلغة الجماعة التى يعيش فيها.

تصنيف كلمات الطفل الأولى

Classifying the childs first words

حينما يستمع الراشدين إلى صغار الأطفال ينتجون أولى كلماتهم، فإنهم قد يحاولون أن يصنفوا هذه الكلمات وفقاً لفئات القواعد التقليدية. فإذا ما قال الطفل "كلب" فاننا نعد ذلك اسماً. وإذا ما قال "في" فإننا نعد ذلك حرف جر. وإذا ماقال "ذهب" فإننا نعد ذلك فعلاً. ولكننا إذا ما استمعنا بعناية أكثر فسوف نكتشف أن أولى كلمات الطفل لا تتناسب دوماً مع ما يراه الراشدين من تصنيفات.

فالطفل حينما يشير إلى مفتاح النور ويقول "على" فإنه ربما يستخدم تلك الكلمة باعتبارها فعلاً ويعنى بها "أضغط على مفتاح النور".

وهو كذلك قد يستخدم كلمة "يمشي" باعتبارها أسماً ليسمى به سيارة، أتوبيس، أو قطار. ونظراً لأنه من الواضح تماماً أن الأطفال لا يستخدمون أولى كلماتهم بنفس طريقة استخدام الراشدين لها، فأننا لا يجب أن نصنف هذه الكلمات وفقاً لقواعد الراشدين النحوية أو معايير المعنى.

وقد أقترح "بلوم" Bloom ١٩٧٣ – بناء على تحليل كلمات أبنته – أن الكلمات الأولى هى نمطين أساسيين: أسمية substantive وسببية

relational. وتشير الكلمات الأسمية substantive words إلى فئات من الموضوعات أو الأحداث التى لها ملامح إدراكية أو وظيفية، كلمات مثل "ماما"، "دادا"، "وا وا" هى كلمات أسمية.

ويمكن أن تقسم الكلمات الأسمية إلى فئتين أكبر تقومان على الحركة أو الفعل.

وهذه الكلمات تشير إلى الأشياء التى تسبب الحركة ونسميها وسائط agents أو عوامل، والكلمات التى تحدد الأشياء التى تتلقى الحركة تسمى موضوعات objects.

أما الكلمات السببية relational words فهى تعكس فهم الطفل لدوام الموضوع object permanence والسببية Causality.

وتشير الكلمات السببية إلى أفعال أو حالات الكائن التى يمكن أن تؤثر فى فئات متنوعة. فعلى سبيل المثال، قد يستخدم الطفل اللفظ "بح" ليعنى به أن "طبقه نظيف" أو أن "كوبه فارغ" أو أن "أبيه قد ذهب إلى العمل". وتستخدم الكلمات السببية غالباً لتشير إلى ظهور أو إختفاء الموضوعات، وجود أو عدم وجود الموضوعات، سمات أو خصائص الموضوعات، مكان الموضوعات، وعلاقة كل موضوع بآخر. وكلمات

مثل "أكثر" "لا"، "قف" "باى باى" هى كلمات سببية شائعة فى الحصيلة اللغوية المبكرة للأطفال.

وقد اكتشف "بلوم" ١٩٧٣ أنه حينما كان كلام ابنته مقتصراً على انتاج كلمة واحدة، فانها كانت تستخدم عدد محدود من الكلمات السببية بشكل متكرر وتستبقى هذه الكلمات فى حصيلتها. كما أنها استخدمت عدد أكبر بكثير من الكلمات الأسمية، ولكن عديد من هذه الكلمات لم يستخدم وكانت تسقطه من حصيلتها لأسابيع أو حتى شهور. وحينما بلغت من العمر ١٨ شهراً فلم تستمر فى إسقاط الكلمات الأسمية طويلاً، ولأنه كانت هناك كلمات جديدة تضاف دائماً، فقد كان هناك نضج شامل فى حصيلتها اللغوية الوظيفية.

وعلى الرغم من أن نظرة "بلوم" للحصيلة المبكرة يمكن اعتبارها متعلقة بالمعنى أكثر بسبب التأكيد على معانى الكلمات، فإن "نيلسون" Nelson ١٩٧٣ قد فسرت الحصيلة المبكرة من وجهة نظر نحوية grammatical، ولكنها وضعت الكلمات الأولى فى فئات قائمة على الوظيفة النحوية.

فقد درست "نيلسون" الخمسون كلمة الأولى لدى ثمانية عشر طفلاً، واستخلصت أن هذه الكلمات يمكن أن توضع فى خمس فئات أساسية، كل فئة منها قسمت إلى فئتين فرعيتين:

١- الأسماء nominals (خاصة - عامة)

٢- كلمات الحركة والفعل action words

٣- الدوال modifiers (المحددات النحوية)

٤- الكلمات الشخصية الاجتماعية Personal - Social words

٥- الكلمات الوظيفية Functional words

والأسماء هى كلمات تستخدم للإشارة إلى الموضوعات.

والأسم النوعى هو كلمة تشير إلى شئ واحد فقط مثلما يستخدم الطفل كلمة "كلبة" للإشارة إلى تدليل العائلة له. والاسم العام يستخدم للإشارة إلى كل الموضوعات فى فئة ما، مثلما يستخدم الطفل كلمة "كلبة للإشارة إلى كل الكلاب، أو اعتبار كل الإناث "بنت". وينبغى ملاحظة أنه إذا ما استخدم الطفل كلمة "كلب" للإشارة ليس فقط إلى الكلاب ولكن إلى القطط أيضاً، والأحصنة، الأفيال، والحيوانات ذوات الأربع، فالكلمة مازالت أسماً عاماً. إنها أكثر عمومية من كلمة الراشد.

وقد وجدت "نيلسون" أن هؤلاء الأطفال لديهم أسماء أكثر من أي فئة أخرى. ففي الحقيقة فإن ٦٥٪ من كلماتهم كانت أسماء، وغالبيتها أسماء عامة. وغالبية الأسماء العامة كانت تشير إلى موضوعات تتحرك أو يمكن تناولها بطريقة معينة مثل"سيارة" أو "كرة" أو تشير إلى موضوعات تثير اهتمام الطفل الشخصي مثل "كلب" "مصباح"، "ضوء". هؤلاء الأطفال كانوا أقل ميلاً إلى تحديد الموضوعات الساكنة مثل المباني أو قطع الأثاث.

أما الفئة الثانية الأكثر شيوعاً والتي تمثل نسبة ١٣٪ فهي كلمات الحركة. وكما يدل الأسم، فهذه الكلمات تستخدم لوصف أو لطلب الفعل والحركة مثل "يذهب" أو "ينظر" أو كلمات تستخدم لتصاحب الحركة مثلما يقول الطفل "فوق" أثناء رفعه لأعلى.

وتشير الإحصاءات إلى أن ٧٨٪، تقريباً ثماني كلمات من كل عشرة في حصيلة الأطفال اللغوية المبكرة هي إما أسماء أو كلمات حركة. وما يثير الدهشة أن الأسماء لها السيادة أكثر، وهذا الميل قد لوحظ لدى أبحاث العديد من الباحثين، على الرغم من الأخذ في الاعتبار الاختلافات البيئية. وقد تسود الأسماء لأنه أسهل على الطفل أن يدرك الأشياء كمفهوم أكثر من إدراك كيف ترتبط ببعضها البعض.

فعند استخدام كلمة حركة، فالطفل يجب عليه أن يتصور ليس فقط الموضوع ولكن أيضاً كيف يسلك الموضوع أو يتصرف.

وقد وجدت "نيلسون" أن الفئات الأخرى تتضمن كلمات قلائل. فالدوال، كلمات مثل "حار"، "قليل"، "بتاعى" والتى تستخدم لتحديد الخصائص أو نوعيات الأشياء أو الأحداث، وهى تمثل ٩٪ من إجمالى الكلمات.

أما الكلمات الشخصية الاجتماعية والتى تتضمن "لا" و "من فضلك"، والتى تعبر عن الانفعالات أو تحدد العلاقات فهى تشكل فقط ٨٪ من الحصيلة المبكرة، والكلمات الوظيفية مثل "علشان" أو "أية" تشكل فقط ٤٪ من الكلمات التى فى الحصيلة اللغوية.

وعلى الرغم من أنه ضرورى أن نؤكد على أن الكلمات الأولى للأطفال هى أسماء، إلا أنه من الملائم أيضاً أن نلاحظ أنه ليست كل الحصيلات اللغوية المبكرة واحدة.

مؤشرات التطور اللغوى :

هناك عدة مؤشرات هامة يستدل منها على مدى التطور اللغوى الذى بلغه الطفل خلال هذه المرحلة، وهذه المؤشرات هى.

١- مدى فهم حديث الطفل :

عادة مايكون من الصعب فهم التلفظات المبكرة للأطفال، خاصة إذا ماوضعنا فى الاعتبار تركيب الجملة أو القواعد النحوية لها. وتزداد هذه الصعوبة بشكل خاص لدى الغرباء عن الطفل. وتتوقف قدرة الطفل على أن يجعل كلامه مفهوماً للبالغين على دقة الطفل فى إعادة الأصوات وتقليدها وعلى مدى معرفة السامع بالطفل ، وأهم عامل فى ذلك هو مرحلة التطور اللغوى التى بلغها الطفل بصفة عامة – وقد أوضحت بعض الدراسات أن نسبة الكلام المفهوم من كلام الطفل تزداد بزيادة العمر والتطور اللغوى- وعموماً يكون ماينطق به الطفل مفهوماً من البالغين عند حوالى ثلاثة أعوام ونصف. (١٧: ١٠٣)

(٢) نمو الحصيلة اللغوية :

حيث استخدم العدد الكلى للكلمات كمؤشر على تطور الطفل اللغوى، واستخدمت اختبارات عديدة أطلق عليها "أختبارات

الحصيلة اللغوية". فقد قامت الأمريكية "مادورا سميث" M. smith ١٩٢٦ بدراسة هدفت إلى معرفة عدد المفردات التى يتلفظ بها الطفل ويكون لها دلالتها وذلك فى مختلف أعمار الطفل، وانتهت "سميث" إلى ضرورة التمييز بين المحصول اللغوى العامى لدى الطفل وبين اللغة الصحيحة والفصحى.. كما وجدت أن المحصول اللغوى للطفل فى نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية للميلاد يكون بطيئاً، ثم تزداد سرعته فى مرحلة ماقبل المدرسة، ثم يصبح بطيئاً فى السنوات القريبة من عمر المدرسة. (١٥: ٦٠، ٦١)

كذلك قامت "جريجزبى " Grigsby ١٩٣٢ بتطبيق اختبار "سميث" على عينة من ٨٣ طفلاً تتراوح أعمارهم بين عامين وثمانية أشهر إلى ستة أعوام وأربعة شهور، وبينت النتائج أن متوسط الحصيلة اللغوية عند سن ٣ سنوات هو (١٥٠٧) كلمة، وعند أربع سنوات كان (٢١٤٨) كلمة، وعند خمس سنوات كان (٢٥٢٧) كلمة وعندسن السادسة كانت (٣٠٥٤) كلمة. (١٧: ٨٣، ٨٤) وهذا يعنى تطور الحصيلة اللغوية للطفل بتقدمه فى العمر.

(٣) طول الجملة التى يستخدمها الطفل :

يعتبر بعض علماء لغة الطفل هذا المؤشر من أدق المؤشرات وأكثرها موضوعية وسهولة في الاستخدام والتطبيق – وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات التى قامت "مكارثى" Mccarthy ١٩٥٤ بعرضها عن أن هناك ثلاثة مراحل لتكوين الجملة :

أ- مرحلة الكلمة التى تقوم مقام الجملة، وتكون فى نهاية السنة الأولى وبداية الثانية – وتسمى بمرحلة الكلمة الجملة holophrastic. فمثلاً كلمة "بابا" تعنى "تعالى يابابا" ... وهكذا.

ب- مرحلة الجملة الناقصة – وتكون بين السنة الثانية والثالثة. ويستخدم الطفل فى الجملة الناقصة كلمتان أو أكثر ولكن دون أن يكون جملة مفيدة أوتامة، مثل "ماما التفاحة "بمعنى" هذه هى التفاحة ياماما" وهكذا. وهذه المرحلة. هى ماتسمى بمرحلة " الكلام التلغرافى" Telegraphic speech.

جـ- مرحلة الجملة التامة وتكون فى بداية السنة الرابعة تقريباً. وتوضح الدراسات أن الجمل البسيطة يتناقص عددها بدءا من السنة الثالثة من عمر الطفل ويحل محلها تدريجياً الجمل المركبة والأكثر تعقيداً. (١٥: ٦٧، ٦٨) (٣٦: ٣١٥)

(٤) تركيب الجملة ومدى تعقدها :

استخدمت بعض الدراسات التى أجريت حول التطور اللغوى للطفل مؤشراً آخر يتعلق بمدى التحسن فى تركيب الجملة وأزدياد تعقده مع التطور، وهو نوع من التحليل الكيفى للغة الطفل، يتم بمقارنة الجمل التى يستخدمها الأطفال عند مختلف الأعمار من حيث التركيب اللغوى ودقة قواعد النحو لها.

ونشير هنا إلى أن جميع المؤشرات السابقة كانت مؤشرات خاصة بلغات أخرى أجريت عليها الدراسة وهى فى الغالب اللغة الانجليزية، ولذلك يصعب تطبيقها على اللغات الآخرى مثل العربية لاختلاف تركيب الجملة فيها واختلاف قواعد النحو. وليذا أثرنا أن لانعرض هذه الدراسات بالتفصيل. (١٧: ١١)

الفصل الخامس

النمو اللغوى: العوامل المؤثرة

الفصـل الخامس

النمو اللغوي : العوامل المؤثرة

مقدمة :

إن التعرف والفهم للعلاقة القائمة بين النمو اللغـوى والعوامـل التـى تؤثر فى هذا النمو يتيح ويسهل لنا أمكانية التعرف على هـذا النمـو تقويمـاً وضبطاً وتوجيهاً، بل أن التعرف على هذه العوامل يتيح لنا معرفة الأسباب الكامنة وراء لختلاف النمـو اللغوى بين الأفـراد بعضـهـم البعـض، أو بيـن جماعات مختلفة أو بين جنس وجنس، كمـا يفيد ذلـك فـى إمكانيـة التعـرف علـى أهـم أسباب القصـور فـى النمو اللغـوى (فـى حـالات الاضطـراب) ومعالجـة تلـك الأسباب، وكذلـك أسباب التفـوق ممـا يسـاعد علـى إثرائهـا والمحافظة عليها.

وهناك عدة عوامل تؤثر فى النمو اللغوى للطفل يمكن تقسيمها إلـى مجموعتين من العوامل.

أ- العوامل الذاتية (الخاصة بالطفل).

ب- العوامل البيئية (الخاصة بمجتمع وثقافة الطفل).

وقبل أن نتناول هذه العوامل بشئ من التفصيل يجب أن نشير إلى ضرورة توفر شرطاً من الأهمية بمكان وهو سلامة أعضاء النطق والكلام والجهاز العصبى والحواس لدى الطفل.

أولاً: العوامل الذاتية:

١- النضج والعمر الزمنى :

يتهيأ الطفل للكلام عندما تكون أعضاء الكلام والمراكز العصبية لدى الطفل قد بلغت درجة كافية من النضج. فالطفل لايستطيع تعلم الاستجابات اللغوية إلا بعد أن يصل من الكبر والنضج إلى حد كاف يسمح له بتعلمها. فالنضج هو الذى يحدد معدل التقدم. كما يزداد المحصول اللفظى للطفل كلما تقدم فى السن، ويكون فهمه دقيقاً، وتتحدد معانى الكلمات فى ذهنه. ويعود الارتباط بين العمر والنضج لدى الطفل إلى نضج الجهاز الكلامى والنضج العقلى. وقد أثبت العديد من العلماء "سايلر" و "سيجنايزرمان" و "أودنيل" أن عدد الأخطاء فى الكلام يتناقص تدريجياً تبعاً لدرجة النضج التى يصلها الطفل، كما أن عدد المفردات وطول الجملة يزداد وفقاً لنموه العقلى والزمنى ، كما أن تعقيد التراكيب اللغوية - وهو مؤشر من **مؤشرات** النمو اللغوى – يزداد بازدياد العمر.

ويمكن تلخيص المؤشرات المستخرجة من العديد من الدراسات في هذا المجال كالتالي :

١- ازدياد عدد الكلمات التي يستخدمها الأطفال بازدياد العمر.

٢- بطئ وضحالة المحصول اللفظي للطفل في السنتين الأولتين، ثم الإسراع والتزايد فيما بعد نظراً لعمر الطفل وتقدم نموه في النواحي الأخرى.

٣- كلما تقدم الطفل في العمر يزداد طول الجملة لديه.

٤- هناك علاقة بين نمو المفاهيم عامة وتقدم الطفل في العمر.

(١٠: ٥١،٥٢)

٢-الذكاء والنمو اللغوى:

مهما أختلفت تعريفات الذكاء، فإن المتفق عليه بين علماء النفس أن مفهوم الذكاء يرتبط بطريقة أو بأخرى "بالقدرة على حل المشكلات"، والقدرة على تناول المجردات، والملاحظ أن الأطفال الذين يجيدون التعامل مع المشكلات وتناول المجردات هم الأطفال الذين لديهم قدرات لغوية وعددية عالية. فمن بين القدرات الأولية التي اختارها "ثرستون" Thurstone ١٩٣٨ نجد أثنتين منها تختصان باللغة، إحداهما الفهم اللغوى

verbal comperhension والثانيـة هـى الطلاقـة الكلاميـة word fluency. (١٣: ١٤٨)

وقد أثبتت غالبية الدراسات وجود علاقة بيـن اللغـة والذكـاء. فالأطفال المتفوقون عقلياً يبدأون الكلام قبل غيرهم.(١٠: ٥٢) كما أنه من المعروف أن المعتوه Idoit وهو الشخص الذى يكشف عن أدنى مستوى عقلى على اختبارات الذكاء، لايتمكن على الإطلاق من الكلام.

وقد أوضحت الدراسات العديدة التى قام بها كثير من العلماء أن الأطفال الموهوبين Gifted مرتفعى الذكاء (١٤٠ فأكثر) يتمكنوا من الكلام قبل الأطفال العاديين فى الذكاء، ويتمكن العاديين من الكلام قبل منخفضى الذكاء. وهكذا نجد أن البحوث التى درست العلاقة بين التطور اللغوى وعامل الذكاء قد كشفت عن علاقة ارتباط قوية وموجبة بين المتغيرين. (١٧: ١١٩-١٢١)

كما أن الأطفال الأذكياء يميزون كلمات أكثر من الطفل المتوسط، والأخير أكثر من الضعيف. إلى جانب تخلف الأطفال الأقل ذكاء فى القدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب، وحجم المفـردات وطـول الجملـة

واستخدام المعانى المجردة وإدراك الفروق بين المعانى المختلفة. (١٠: ٥٢، ٥٣) (١٩: ١٣٩)

٣- الصحة العامة :

إن الحالة الصحية للطفل تؤثر فى عمليات نموه المختلفة، فكلما كان الطفل سليماً من الناحية الجسمية كان أكثر نشاطاً، ومن ثم يكون أكثر قدرة على إكتساب اللغة، ووجد أن أى تأخير فى النمو الحركى Motor development فى مرحلة الطفولة المبكرة بسبب المرض ينتج عنه قلة اللعب بالأصوات فى المرحلة الخاصة به، كما وجد أن الطفل الأفضل صحة يمتلك فى سن معينة الطاقة التى تؤهله لفعاليات تجعل كلامه ممكناً. هذا بالإضافة إلى أن سلامة أعصابه واعضائه السمعية تمكنه من فهم معانى الكلمات، ويمتلك القدرة على إحداث الأصوات والكلمات بصورة واقعية ومناسبة.

فلقد أثبتت الإبحاث أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين نشاط الطفل والنمو الكلامى.

ومما لاشك فيه أن أى عجز فى أجهزة الكلام والسمع يؤثر على النمو اللغوى للطفل، والدليل على ذلك حالات الصمم وما يتبعه من عجز

الكلام، وكذلك الزوائد الأنفية وأمراض اللوزتين وعيوب الفم واللسان، إلـى جانب عجز المراكز العصبية.

والسمع الجيد بلاشك ضرورى لنمو الكلام، فالطفل الأصم تماماً يكون غير قادر على التكلم. كما أن المرض الشديد والطويل خلال العامين الأوليين من العمر يجعل الطفل متأخراً فى بدء الكلام واستخدام الجمل، وقد يرجع ذلك إلى عزلة الطفل وقلة اتصاله وتفاعله مع الآخرين، مما يقلل الفرص المتاحة له لتعلم الكلام. فالملاحظ أن الأطفال الأسوياء يتعلمون الكلام أسرع نظراً لدافعيتهم العالية القوية للاتصال بالآخرين. (١٠: ٥٣، ٥٤)

٤- الجنس : sex

تؤكد أغلب الدراسات التى أجريت فى هذا المجال أن النمو اللغوى عند البنات أسرع مما هو لدى البنين وخاصة فى السنوات الأولى من العمر. وقد لوحظ أن البنات عامة يبدأن المناغاة قبل البنين، وأن لديهن قدرة على تنويع الأصوات أثناء المناغاة أكبر من البنين. ويستمر تفوق البنات خلال مرحلة الرضاعة على البنين فى كل جوانب اللغة (بداية الكلام، عدد المفردات اللغوية، طول الجملة ودرجتها فى التعقيد، وعدد الألفاظ الصوتية المستخدمة.. وكلها مؤشرات هامة للنمو اللغوى كما سبق

وأوضحنا فى جـزء سـابق. غير أن هذه الفروق تقل وضوحاً كلما تقدم العمر.

وكذلك أشارت الدراسات إلى تفوق البنات على البنيـن فـى الطلاقـة اللغوية والأدب وسهولة الكتابة والتهجى والقواعد وصياغـة الألفاظ، إلا أن هذا الفرق سرعان مايقل حتى يوشك على الاختفاء عند سن (٧٢) شهراً.

أما فيما يختص باضطرابات الكـلام وعيوبـه، فيبدو واضحـاً أنهـا مألوفة أكثر لدى البنين ممـا لـدى البنـات. فقد تبيـن أن البنيـن الذيـن لديهـم عيوب كلامية مثل التلعثم يبلغ أربعة أو خمسة أضعاف عدد البنـات اللائـى لديهن مثل هذه العيوب.

ويشير " ميللر" Miller أنه فى معظم مستويات الأعمار كان كـلام البنين أقل وضوحاً، وتكون نسبة الكلام المفهوم فى سن سنة ونصـف ٣٨٪ لدى البنات، فى حين تبلغ ١٤٪ لدى البنين ولعل ذلك يفسر لنا شيوع الفكرة المتعلقة "بالمرأة الثرثارة كثيرة الكلام".

وقد فسرت "مكارثى" تفوق البنات على البنين، بأن البنات فى بدايـة تعلم اللغة يبدأن التوحد بالأم، بينما يتوحـد البنيـن بـالأب، ونظـرا لأن الأب فى الغالب يكون بعيدا عن المنزل أكثر من الأم، فإن البنيـن يحصلـن علـى

اتصال أقل مع الأب، فالعلاقة الوطيدة مع الأم وأبنتها فـى المنزل - وهـى لاتتوفر للطفل الذكر بنفس الدرجة- تساعد البنت على تعلم الكلام فى وقـت مبكر وبصورة أفضل. (١٠: ٥٤، ٥٥)

ثانياً : العوامل البيئية :

١- دور القائمين على رعاية الطفل فى اكتساب اللغة المبكرة:

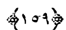
يجب أن نعى أن اللغة لا تنمو فى فراغ. فالطفل يواجه عملية الاكتساب بحافز بيولوجى قوى لينمى اللغة، كما أن بزوغ اللغة يرتبط تماماً بالنمو المعرفى، والطفل لن يكتسب اللغة إذا لم يتعرض لنماذج لغوية. فهناك دليل على أن السماع البسيط للغة ليس كافياً لاكتسابها. فتفاعلات الطفل الاتصالية مع القائمين على رعايته تيسر وتسهل اكتساب الحصيلة اللغوية، والنمو اللغوى ككل.

فحينما يستجيب القائم على رعاية الطفل لتلفظات الطفل المبكرة فإنه يوسع من هذه التلفظات. فإذا ما قال الطفل "بابا شغل"، فقد يستجيب القائم على رعايته "نعم، "بابا ذهب إلى الشغل". فالقائم على رعاية الطفل لا يغير فقط من ترتيب الكلمات فـى تلفظ الطفل، ولكنه يحتفظ ويستبقى ما يعتقد أنه اتصال مقصـود من الطفل، وكذلك يرسع التلفظ إلى شكل تام

كامل. ويذهب بعض الباحثين مثل "هيريش Hirsch" وتريمان Treiman ١٩٨٤ إلى أن القائمين على رعاية الطفل يوسعون حوالى ٢٠٪ من تلفظات أطفالهم في عمر السنتين إلى جمل تامة وأكثر صحة من حيث التركيب، ويستجيب الأطفال غالباً لهذه التوسعات بتقليدها.

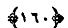
وعلى الرغم من أننا نعرف تمام المعرفة ما تسهم به التوسعات فى النمو اللغوى، فإن "شـرر واولسوانج" Scherer & Olswang ١٩٨٤ يعتقدان أنها تساعد فى اكتساب اللغة من خلال مساعدة الطفل على فهم أفضل للوظائف النحوية للكلمات والقواعد التى تحكم اتحاد الكلمات، ومن خلال الاحتفاظ بالمجهود الاتصالى المركز على الموضوعات التى يختارها الطفل، ومن خلال تعزيز عنصر التبادل فى المحادثة.

ويرى "فارار" Farrar ١٩٩٠ أن الطفل قد يستمد منافع مختلفة من الأنماط المختلفة للتوسع فى تعلم التصاريف النحوية. فعلى سبيل المثال فإن تدعيم تلفظات الطفل بالإضافة أو بمراجعة التصاريف النحوية قد يساعد الطفل على اكتساب الجمع والملكية، بينما توسيع الموضوع أو القصد العام لتلفظ الطفل قد يكون أكثر فائدة فى اكتساب التصاريف النحوية الأخرى، بما فى ذلك دلائل الزمن.



ومن الواضح أن القائمين على رعاية الطفل ذوى حساسية لطول وتعقد نماذجهم اللغوية حتى قبل أن يوسعوا تلفظات طفلهم. وطبقاً لما يذهب إليه "موراى" Murray وجونسون Johnson وبيترز Peters ١٩٩٠ فإن القائمين على رعاية الطفل يحدثون تلفظات قصيرة حينما يتحدثون إلى صغار الأطفال أكثر مما يفعلون مع الكبار منهم. وعلاوة على ذلك فيبدو أن هناك علاقة بين تلفظات الراشدين القصيرة خلال النصف الثانى من العام الأولى من عمر الطفل وبين قدرات اللغة الاستقبالية لديه فى عمر ١٨ شهر. فمن الواضح أنه عندما يحس الراشدين أن الطفل كبر بما فيه الكفاية ليستفيد من النماذج اللغوية والكلام، فإنهم يولون اهتماماً أكبر لطول وتعقيد النماذج التى يوفرونها لكى يعطوا الطفل نماذج لغوية واضحة.

وأحياناً ما يقوم القائمين على الطفل بأكثر من توسيع تلفظات الطفل. فعلى سبيل المثال قد يقول الطفل "دادى ذهب" ويستجيب القائمين على رعايته قائلين "نعم، لقد ذهب دادى للعمل". فى هذه الحالة، فإن القائمين على رعاية الطفل لا يقدمون فقط نموذج أكثر دقة من حيث التركيب ولكنهم يوفرون معلومات متعلقة بالمعنى أيضاً. وهذا النوع من الاستجابة يسمى الامتداد. وفى مناسبات أخرى، فإن الراشدين قد يقلدون ما



قاله الطفل. وحينما يقلد الراشدون تلفظات الطفل فإن الطفل سوف يقلد التقليد ليخلق شكلاً بسيطاً من المحادثة.

٢- المحيط الاسرى والرعاية الوالدية :

يذهب الكثير من الباحثين إلى أنه لكى ينمو الكلام ويتطور، فلابد أن يتلقى الطفل اتصال فيزيقى وانفعالى يتسم بالدفء physical & emotional contacts من القائمين على رعايته - فمن خلال ذلك يتم تحفيز واستثارة الأطفال واستثارة دافعيتهم للقيام بالمناغاة، والتحول فى النهاية إلى الكلام ذو المعنى meaningful speech. ولهذا فإن الأسباب التى تكمن وراء تعلم الأطفال اللغة هى اجتماعية فى الأساس. ولهذا فهم مرتبطين باتصالهم بالوالدين أو بمن يقوم على رعايتهم. مرتبطين بالمتعة والمحبة التى يتلقونها من الوالدين.

ويرى "شانتز" schantz ١٩٨٣ فى أحد الدراسات الحديثة أنه تم تأكيد وتوسيع الفكرة بأن العلاقات السارة والمحبة هى جوانب حيوية فى النمو المبكر للكلام. علاوة على ذلك، فنظراً لأن الراشدين والأطفال الكبار- يعبرون عن سرورهم عند الاتصال بهم من خلال الابتسام لهم، أو الحديث إليهم، فإنه يمكن أن نفترض أن هذه الاستجابات الشخصية

الايجابية تجاه تلفظات الطفل لها أهمية وتأثير بالغ على تقدم الأطفال. (٣٦: ٣٢٤)

فالعلاقة الطبيعية بين الأم– والوالدين عموماً – أو من يقوم مقامها والطفل، وتشجيعها له على التلفظ وإصدار الأصوات يشجع على تعلم اللغة بشكل جيد. وتشير الأدلة والنتائج التجريبية إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تشجع على اللغة والكلام وتثيب عليها، يكونون بالفعل أكثر تفوقاً من حيث المهارات اللغوية الكفء. (٦: ٣٠٥)

أكثر من ذلك، فإن المناغاة وإصدار الأصوات فيما بعد دائماً مايحدث حينما يكون الأطفال الصغار مسرورين. فحينما يكونوا غاضبين أو متضايقين فإنهم لايتكلمون. فيبدو بالتأكيد أن التقدم اللغوى مرتبط بالانفعالات السارة (٣٦: ٣٢٤) pleasant emotions وليس بالانفعالات غير السارة. وهذا يتضح في المثل الشعبى "إن شبعوا غنوا وإن جاعوا زنوا" فالغناء فيه مناغاة وألفاظ، أما الزن فهو إشارة إلى الصراخ، أى مرحلة مبكرة جداً بدائية من التطور اللغوى.

وهكذا نجد أن تنشئة الطفل فى وسط أسرى حانٍ ودافئ مشجع ومثيب لسلوك الطفل اللفظى وكلامه، أسرة يتمتع فيها الطفل بفرصة

الاستماع والتحدث مع الوالدين.. الخ كلها عوامل مشجعة على النمو اللغوى.. ويتضح تأثير الأسرة ومدى خطورة دورها فى النمو اللغوى إذا ماقارنا أطفال نشأوا وتربوا داخل مؤسسات الأطفال المحرومين من الوالدين بالأطفال الذين تربوا داخل أسرهم مع الوالدين والأخوة والأقران.

ففى دراسة قام بها "فردرايك الثانى" هدفت إلى التعرف على أثر التربية فى ظروف الحرمان النفسى (العلاقة السائدة بين الأم والطفل)- فقد أراد أن يتعرف على نوع وأسلوب الكلام الذى ينطق به الأطفال إذ هم نشأوا من غير أن يتحدث إليهم أحد. فكانت النتيجة أن جميع الأطفال لم ينطقوا بأى كلمات.. بل ماتوا جميعاً دون استثناء نتيجة هذا النمط المصطنع شديد القسوة والحرمان. (٦: ٢٠٥)

إن هذا البحث الأخير يجعلنا نتناول نقطة شديدة الأهمية وهى ضرورة التفاعل اللفظى verbal interaction مع الآخرين. ومما يشير إلى أهمية ذلك أن الأطفال العاديين يناغون، ولكن نجد الأطفال الصم Deaf يتوقفون عن المناغاة بعد ٦ شهور، كما نجد أن ضعاف السمع لديهم صعوبات شديدة فى إكتساب اللغة. فلكى يتعلم الطفل اللغة، فانه يجب على الطفل أن يكون قادراً على التفاعل مع أفراد ينطقون هذه اللغة. أى لابد

للأطفال أن ينشئوا فى بيئة توظف فيها اللغة فى الأتصال مع الآخرين فى البيئة.

٣- مستوى الأسرة التعليمى والاجتماعى والاقتصادى:

لقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث العلاقة الوطيدة ما بين النمو اللغوى للطفل ومستوى الوالدين التعليمى - حيث أن ثقافة وتعليم الوالدين عوامل مساعدة تكسب الوالدين الأسلوب والطريقة الصحيحة فى تربية الأطفال، ولاسيما الإجابة على أسئلتهم واستفارتهم ومشاركتهم الحديث باستمرار، وتساعد هذه العوامل على زيادة المحصول اللغوى للأطفال.

وقد أكد "براون" ١٩٦٤ أن جمل الأطفال الذين يمتلك أباؤهم ثقافة أكبر تكون أطول، كما أنهم أكثر قدرة على التحكم فى الكلام من الأطفال ذوى الآباء الأقل ثقافة. (١٠: ٥٧)

هذا إلى جانب أن مفردات الطفل وسلامة اللغة وصحة الكلام تختلف باختلاف مستوى تعليم الأسرة والمستوى الاجتماعى لها. فالأطفال الذين يأتون من مستويات منخفضة أفقر فى الحديث، وفى النطق، وفى كمية الكلام، وفى الدقة اللغوية. (١٣: ١٤٩)

إلى جانب ذلك تؤكد الدراسات وجود ارتباط بين غزارة المحصول اللفظى والمستوى الثقافى والاجتماعي والاقتصادى للأسرة. فأطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا، لأنهم ينشأون فى بيئة مجهزة بوسائل الترفيه، ويكون أهلهم متعلمين و تمكنهم فرصهم من التزود بعدد كبير من المفردات وتكوين عادات لغوية صحيحة. وهناك مؤشرات عديدة لبعض الدراسات تؤكد أن الأطفال الرضع ممن لم يكملوا السنة الأولى من العمر والذين ينتمون إلى أسر رجال الأعمال وأصحاب المهن الراقية تصدر عنهم أنماط صوتية أكثر من أطفال أسر الطبقة العاملة كانوا يصوتون أقل من رضع الأسر التى تنتمى إلى الطبقة المتوسطة. (١٣: ١٠)

٤- مشاهدة التليفزيون:

لقد أوضح "ريس وهو ستون وتروجليو ورايت" ١٩٩٠/١٩٩٥ أن الحصيلة اللغوية (المفردات) للأطفال تتزايد بمشاهدة التليفزيون. فدراسة الأطفال فى سن ٣-٥ سنوات الذين شاهدوا برامج حية قدمت فى كلمات غير مألوفة فى سياق قصصى، أوضحت هذه الدراسة أن أطفال ٥ سنوات قد تعلموا خمس كلمات جديدة وأن أطفال سن سنتين قد تعلموا كلمتان جديدتان بعد مرتان مشاهدة.

وقد أوضحت دراسة طولية لمدة سنتين قام بها كل من "هوستون" "رايت" و "ايكينز" و "كيركمان" و "بنينون" و"روسون كوينتر" و "تروجليو" عام ١٩٨٥ على أطفال من سن ٣-٥ على أطفال أعطوا اختباراً للحصيلة اللغوية فى بداية ونهاية فترة السنتين، فأوضحت هذه الدراسة التأثير الايجابى لمشاهدة التليفزيون على الحصيلة اللغوية. (٣٦: ٣٢٨)

٥- عدد الأطفال فى الأسرة والترتيب الميلادى للطفل:

إن عدد الأطفال فى الأسرة وترتيب الطفل الميلادى Birth order عاملان مؤثران فى نمو لغة الطفل. فالطفل الوحيد فى الأسرة يكون نموه اللغوى أسرع وأحسن من الطفل الذى يعيش بين عدد من الأخوة، وذلك لأن احتكاكه بالراشدين يزداد أكثر، وهذا ينسحب على الطفل الأول فى الأسرة، وكذلك الطفل الذى يعيش فى أسرة صغيرة. فالطفل الوحيد – خصوصاً البنت الوحيدة – أكثر تقدماً فى كل جوانب النمو اللغوى، كما أنه يتمتع بمزايا كثيرة، لأنه عادة يأتى من بيئات تتيح قدراً أكبر من الارتباط بالراشدين وخبرات أوسع وفرص أكثر للتدريب على استخدام اللغة فى ظروف أفضل، كما يعزى السبب أيضاً إلى أن الطفل الذى لايقاسمه أحد من الإخوة استماع الأم إليه يكون قادراً على التكلم بسرعة.

وقد بينت بعض الدراسات أن ترتيب ميلاد الطفل بين إخوته عـامل مؤثر فى عدد كلماته (فى عمر ست سنوات) – كذلك لوحظ أنـه إذا كـانت ولادة الأطفال متقاربة، كأن يولد الطفل الثانى بعد مرور سنة ونصف السنة على ميلاد الأول، فإن ذلك يعوق النمو اللغوى عند الطفل الأول. وإن كلام الطفل الأول أفضل من الطفل الأخير فى نفس الأسرة، والسبب أن الوالديـن يقضيان وقتاً أكثر فى تعليمه وتشجيعه على الكلام مقارنة بالطفل الأخـير. (١٠: ٦٠)

٦- تعدد اللغات :

تؤثر اللغات التى يتعلمها الطفل وخاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة فى نمو لغته، فحينما يتكلم الطفل لغتين نتيجة لاختلاف لغة البيت عـن لغـة الأصدقاء وأطفال الجيران، أو عن لغة المدرسة، أو حينما يضطر إلى تعلـم لغة أجنبية فى الوقت الذى لايزال يتعلم لغته الأم، فإن ذلـك يربـك مهاراتـه اللغوية ويؤخرها فى كلتا اللغتيـن. وقد أظهـرت بعـض الدراسـات أن تعلـم لغتين فى وقت واحد تعطيلاً فى تقدم التلاميذ عند تعلم اللغة. ويبدو أن تعلـم كلمتين لشئ واحد أو لفكرة واحدة ونظامين للقواعد يؤدى إلى التداخـل فـى تفكير الطفل، ويصبح شعوره ذاتيا حول الحديث أو الكـلام، وبذلـك يصبـح معوقاً لظهور الكلام.

وأكدت مجموعة من الدراسات أن ميلاد الأطفال فى أسر تتكلم لغتين يؤدى إلى أن تكون مفرداتهم أقل من المعدل بالنسبة لأعمارهم الزمنية وكذك بالنسبة لكلتا اللغتين وبالتالى فإنهم يجدون صعوبات أكثر فى تعلم اللغة من الأطفال الذين تتحدث أسرهم لغة واحدة، وأننا لوشجعنا الأطفال من الأسر ذات اللغتين تشجيعاً قوياً على التمكن من اللغة التى تعلم فى المدرسة ترتب على ذلك أن تخف الآثار الضارة الناتجة عن الازدواج اللغوى، وأظهرت الدراسات أيضاً أن سماع الطفل لغة أخرى غير لغته الأم فى المنزل لايؤخر الطفل فى نموه اللغوى. يبدو أن هناك علاقة بين ثنائية اللغة والتأتأة. فقد وجد فى بحث أن ٢,٨٪ من الأطفال ثنائى اللغة كانوا مصابين بالتأتأة مقابل ١,٨٪ من الأطفال الذين يتحدثون لغة واحدة، لذلك من الأفضل فى الأسر التى يتكلم أهلها لغتين، الاقتصار على استعمال اللغة نفسها مع الطفل دائماً، ولاسيما اللغة التى يتحدث بها فى المدرسة أو مع الأقران. (١٠: ٥٨)

٧- الالتحاق بالروضة :

تلعب خبرات الطفل والمؤثرات التى يتعرض لها دوراً مهماً فى زيادة ثروته اللغوية وإتساع مدركاته. كما أن الخبرات والفرص التى تتهيأ للأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية تساهم فى تطوير لغتهم وزيادة

مفرداتهم، بالإضافة إلى إسهامها فى رفع مستوى تحصيلهم الدراسى. وقد أكدت نتائج الدراسات التىأجريت فى هذا المجال أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال فى إنماء خبرة الطفل واكتسابه مفردات جديدة.

وقامت دراسات عديدة فى المجتمع العربى لمعرفة أثر الالتحاق برياض الأطفال على نمو لغة الأطفال ومن هذه الدراسات : دراسة الزند عام ١٩٧٦، ودراسة الكبيسى وهجرس ١٩٨١م فى العراق، ودراسة الهراس فى مصر ١٩٧٧. وأجمعت كل هذه الدراسات أن دخول الأطفال فى الروضة يؤثر على إنماء ثرواتهم اللغوية.

وتؤثر الروضة بشكل سلبى أحياناً على النمو اللغوى، فالروضات التى يزدادفيها عدد الأطفال للمدرسة الواحدة، وتقل فيها التنبيهات الضرورية، وينعدم التفاعل الاجتماعى بين الطفل والمدرسة، تحدث تخلفاً فى لغة الطفل. وتنسحب هذه النتائج على الأطفال الذين يعيشون فى الملاجئ كما رأينا.

وبعد هذا العرض لأبرز العوامل الذاتية والبيئية المؤثرة فى النمو اللغوى للطفل يجب أن نشير أن هذه العوامل لا تعمل كآليات منفردة، كل منها يؤثر على حدة، بل أن هذه العوامل تعمل مجتمعة معا فى التأثير على نمو الطفل اللغوى وغير اللغوى – فهناك شئ من التفاعل يحدث بين هذه العوامل بعضها البعض – أما تناولها منفردة فهو لغرض الدراسة فقط.

الفصل السادس

تركيب الجهاز الكلامي

الفصل السادس

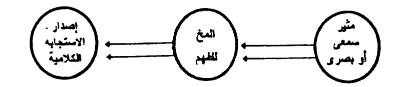
تركيب الجهاز الكلامى

مقدمة :

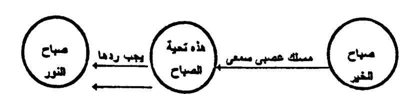
تشير الدراسات المتقدمة حول فسيولوجية النطق والكلام، وعلم النفس اللغوى، أن وظيفة اللغة والكلام تتأثر بالعديد من الوظائف العضوية المتكاملة للأعضاء التالية :

١- أعضاء إستقبالية للصوت:

وتتمثل فى حاسة السمع، والنظر، وخصائص الصوت المادية. وهذه الأعضاء تمثل مداخل اللغة. فهذه الأعضاء تستقبل المنبهات السمعية أو البصرية، ثم تنقلها إلى المخ من خلال موصلات عصبية سمعية وبصرية، ويقوم المخ بتفسير وفهم هذه المنبهات أو الرسائل، ثم ينظم الإجابة المناسبة.



مثال



٢- أعضاء تنفيذية :

وهذه الأعضاء تتكون من :

أ - الحجاب الحاجز Diaphragm

ب- الرئتين والقصبة Lungs & Trachea

جـ- الحنجرة - الأحبال الصوتية - العضلات المحيطة بالحنجرة.

د- اللهاة (لسان المزمار).

هـ- تجاويف الأنف والفم وسقف الحلق.

و- اللسان، الفكين، الشفاه، الأسنان.

٣- أعضاء تنظيمية (وظيفية ومركزية).

وهى الخاصة بنصفى المخ والقشرة والأعصاب الدماغيـة والجهاز العصبى، والفصوص الموجودة فى المـخ.. وهـذه الأعضـاء تخـدم وظـائف أخرى غير النطق والكلام.

وبعيداً عن الأعضـاء الاستقبالية فإنـه يمكن القول بشكل عـام أن تركيب الجهـاز الكلامـى معقد، فهـو يتكون مـن الأجـزاء التاليـة: اللسـان، والشفاه، وسقف الحلـق الـذى ينقسـم بـدوره إلـى جـزء رخـو، يقـابل الجـزء الخلفى من اللسان، وتتدلى منه اللهاة، وآخـر صـلب يتصـل بـالجزء الرخـو عند منتصف اللسان، وثالث يقع مباشرة خلف الأسنان العليا.

وفـى قـاع الفم يقع التجويف الـزورى، ثـم هنـاك تجويـف الفـم Mouth cavity، وتجويف الأنف nasal cavity . وتغطـى جـدران هـذه التجاويف بأغشية مخاطية تكسب الصوت صفة رنانة.

والتجويف الـزورى. pharyngal يتصـل مـن أسـفل بـالحنجرة أو بحجـرة الصـوت. ويوجـد داخـل الحنجـرة وتـران صـوتيـان، ويمتـد هـذان الوتران فى اتجاه أفقى من الخلف إلى الأمام، وبينهمـا مسـافة يطلـق عليهـا فتحة المزمار Glottis. ويجب أن يتقارب الوتران لإحداث الاهتزاز اللازم لتكوين الصوت، حتى يمكن أن يقاوما الهواء الخارج من القصبـة الهوائيـة. وهذه المقاومة تزداد كلما كان الوتران متلاصقان أكثر، وهنا يكون الصوت الناتج رنانا قوياً، والعكس صحيح.

حدوث الأصوات :

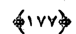
- أن الصوت يحدث من خلال هواء الزفير expiration الذى يمر بين الوتران الصوتيان عندما يكونا متقاربان، ويخرج الصوت على شكل موجات صوتية سريعة تتعدل وتتشكل فى التجاويف الثلاثة التى أشرنا إليها، ويساهم اللسان والشفاه وسقف الحلق فى عملية التعديل والتشكيل الصوتى، وذلك من خلال الحركات التى يحدثونها.

فاختلاف حركة اللسان يأخذ أشكالاً مختلفة من حرف إلى حرف آخر، فحركه اللسان مثلاً عند نطق حرف (أ) مفتوحة تختلف عنها عند نطق (أ) مكسورة، ففى الحالة الأولى نجد أن اللسان يكون فى مستوى أفقى، أما فى الحالة الثانية فيكون اللسان مقوساً، وبين هذين الوضعين تتكون الحروف المتحركة الآخرى.

وتقابل حركات اللسان حركات مقابلة للشفاه Lips- فنجد الشفاه مفتوحة بشكل كامل عند نطق (أ) مفتوحة، ونجدها بارزة مستديرة عند نطق (أ) مضمومة ... وهكذا.

أما الحروف الساكنة Consonants فهى تحدث نتيجة لإحتباس الموجات الصوتية وتوقف مجرى الهواء. ويساعد على ذلك الإحتباس

أعضاء جهاز الكلام وخاصة الجزء الخلفى من سقف الحلق الرخو، حيث أن هذا الجزء الرخو يتدلى ويرتفع حسب الحرف المنطوق، فعند نطق الحروف الأنفية مثل : الميم، والنون مثلاً، نجد أن الجزء الرخو يتراخى إلى أسفل حتى يصل مع اللهاة (لسان المزمار) وبهذا الوضع يخرج الصوت والهواء المحتبس عن طريق التجويف الأنفى للخارج، ويحدث الفرق بين حرفى الميم والنون، وذلك بسبب حركات اللسان والشفاه، ففى حرف الميم يتجه اللسان إلى أعلى وتفتح الشفاه نصف فتحة، ولذلك تسمى الأحرف (م، ن) بالحروف الأنفية، وذلك لأن هذه الحروف تعتمد فى خروجها على الأنف، أما أثناء الحروف (ك، ج) مثلاً، فإن احتباس الهواء يحدثه الجزء الخلفى من اللسان مع سقف الحلق الرخو، لذلك تسمى الأحرف (ك،ج) بالأحرف الحلقية Gutturals، وفى بعض الحالات لايكون إحتباس الهواء كاملا كما فى الأحرف (س، ش، د، ت) هى من الأحرف السنية Dental Letters، حيث نلاحظ تسرب الهواء عن طريق ممرضيق بين الشفتين العليا والسفلى، وفى الأحرف (د،ت) وهى من الأحرف السنية الأمامية كما قلنا، فإن الهواء يتسرب من ممر ضيق ينحصر بين الجزء الأمامى من اللسان وبين سقف الحلق الصلب، وهناك أيضاً مجموعة من الأحرف الساكنة أو اللاصوتية Voiceless letters، لاتعتمد على إحتباس



الهواء الخارج من الرئتين، إذ نجد الهواء يخرج حـراً طليقاً، وإنما تحدث هذه الأحرف نتيجة التغيرات التى تطـرأ على أوضـاع اللسان داخل الفم، حيث تؤدى هذه التغيرات إلى التمييز بين نطق حرف وآخر مثل الأحرف (ف – ب) وهى من الحروف الشفوية Labial، أما فى حالة أحرف العلة المتحركة مثل (أ ، و، ى ...) فإن الهواء يكون مستمراً فى جريانـه بحرية أثناء تلفظ الحرف، ويكون ذلك بسـبب عدم إلتصـاق اللسان بسقف الحلق وبالتالى عدم إحتجاز الهواء الخارج أو إعاقته.

الدلالات الحسية للأصوات :

إن ماسبق تناوله هـو بمثابـة جـانب وناحيـة حركيـة تتصـل بعمليـة الكلام، غير أن هذا الكلام يكون عديم الدلالة إذا لم يتفاعل الطفل مع البيئـة التى يعيش فيها ويتعامل معها. وليست وظيفة اللغة مجرد إحداث أصـوات، بل يلزم أن تكون لهذه الأصوات دلالة، وهذا لايتـأتى إلا عن طريق المخ ومايحويه من مراكز حسية.

ولقد أدت التشريحات الدماغية إلى تقرير بعض الحقائق :

١- يوجد المركز الحسى للبصر فى الفص القفوى Occipital.

٢- يوجد المركز الحسى للسمع فى الفص الصدغى Temporal.

٣- يوجد مركز الإحساس الجسمى (الألم - الحرارة .. الخ) فى الفص الجدارى parietal.

٤- توجد مراكز الحركة فى الفصى الجبهى Frontal.

وعند أسفل التلفيف الجبهى الثالث توجد المراكز الخاصة بأعضاء الحنجرة والبلعوم والفم، وقد سميت بمنطقة "بروكا"، نسبة إلى الجراح الذى اكتشفها، كما يطلق عليها أحياناً المركز الحركى الكلامى، أو منطقة اللغة الحركية، وهى التى تسيطر على الحركات المختلفة لأعضاء الكلام.

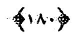
إذا ما أصيبت الأنسجة التى تتكون منها هذه المنطقة بتلف ما، أصيب الفرج باحتباس فى كلامه.

ويكون المركز الحركى للكلام فى حالة نشاط وعمل فى نصف كرة الدماغ الذى يقع فى الناحية اليسرى، وذلك فى حالة الشخص اليمينى، والعكس صحيح فى حالة الشخص اليسارى. وتتصل الفصوص الأربعة الكبيرة التى تتكون منها القشرة الدماغية بعضها ببعض بواسطة مسالك، كما أن نصفى كرة الدماغ يتصلان كذلك عن طريق المقرن الأعظم المسمى Corpuscallosum. ومما تجدر الإشارة إلية أن مراكز الدماغ تعمل بعضها مع بعض مشتركة عن طريق مناطق الترابط التى تجعلنا

ننظر إلى عمل تلك المراكز المختلفة ككل، أو كشبكة متصلة الحلقات، بمعنى أنه على الرغم من أن الوظيفة التى يقوم بها كل مركز على حدة تختلف عن وظيفة المراكز الأخرى إلا أن النشاط المركزى السمعى مثلاً يتأثر بالنشاط الذى يقوم به المركز البصرى أو المركز الحركى.

يترتب على ذلك القول : بأن العملية الكلامية تحتاج إلى نوع من التوافق الوظيفى بين تلك المراكز، وإلا لماحدث الكلام بالشكل المألوف ذى الدلالة، والذى يصبح أداة للتخاطب والتفاهم بين أفراد المجتمع.

إن الطفل فى الأسابيع الأولى من حياته، يستطيع أن يحدث كما بينا أصواتاً بشكل آلى، لا إرادى نتيجة لبعض الدوافع الحركية، وتعتبر هذه الأشكال الصوتية الصادرة عن الطفل المادة الأولية التى ينحت منها أصوات الحروف المختلفة.. ويلاحظ منذ الشهر الخامس من حياة الطفل، أن الأصوات التى كان يصدرها بصفة تلقائية تأخذ معنى آخر، إذ تبدأ تظهر بعض التأثيرات فى نفس الطفل نتيجة لتكرار هذه الأصوات التى كان يصدرها دون قصد منه، فالطفل عندما يصدر الصوت (دا) مثلاً – وهو صوت يصدر عنه فى بادئ الأمر بشكل تلقائى لاإرادى– يشعر عند سماعه له بشئ من السرور يدفعه إلى تكرار الصوت، وهنا يرتبط سروره



الحادث من اللعب بالأصوات بإدراكه للصوت المسبب لهذا السرور، أو بعبارة أخرى ترتبط حالة شعورية معينة عنده ببعض الأشكال الصوتية المسببة لتلك الحالة.

ويخلق سماع الطفل لصوته وسروره الحادث من هذه العملية عاملاً وجدانياً يدفعه إلى القيام بمحاولات تكرار جديدة. فيقول : (دا... دا... دا) ويصبح الوضع الجديد لهذا النوع من ردود الأفعال، عبارة عن حلقة دائرية، تتضمن القول والسمع، وبنفس الطريقة تتكون أشكال أخرى مماثلة من التركيبات الدائرية الشرطية.

وعندما تتكون مجموعة من تلك التركيبات، يتخذمنها الكبار الذين حوله موقفاً خاصاً : فرغبة منهم فى تشجيعه، وتعبيراً عما يشعرون به من سرور وانشراح نجدهم يكررون نفس مايقوله الطفل، فيبدأ الطفل يقارن الأصوات التى يخرجها بتلك التى نطقت بها أمه أو مربيته. وكم يكون سرور الطفل، كم تتضاعف سعادته عندما يدرك وجه الشبه بين مايقوه به ومايلفظون به. ويحاول الطفل إذ ذاك أن يربط بين أصواته وأصواتهم. وهنا ينتقل الطفل من التقليد الذاتى الذى يقلد فيه نفسه دون التأثر بالتجارب الخارجية عن محيطه إلى التقليد الموضوعى الذى يقلد فيه غيره.

ولتشجيع الطفل على الكلام، نجد الأم وهى تكرر الصوت (دا...) مثلاً - وهو فى الأصل صادر عن الطفل - تنطق به من وقت لآخر، مصحوباً بكلمة تبدأ بنفس المقطع الصوتى مثل كلمة (دادة) ثم فى موقف آخر نجدها تشير إلى الشئ الذى تدل عليه الكلمة، وهنا يدخل عامل جديد فى عملية اكتساب اللغة، وهو عامل الإدراك البصرى، فيدرك الطفل إذ ذاك معنى الشئ المدرك بالكلمة التى يسمعها (إدراك سمعى)، ثم يحاول أن يلمس الشئ المدرك ويعبث به (إدراك لمسى)، ومن ثم فإننا نلاحظ أنه إذا وقع بصر الطفل فى ظروف آخرى على (داده)، فإنه يصرخ منادياً بالكلمة.

وهكذا يتعلم الطفل معانى الأشياء والألفاظ التى تدل عليها. وقد ابتدأت العملية - كما رأينا - بإصدار أصوات لاإرادية نتيجة لحركات الجهاز الكلامى (وهذا مظهر حركى صرف). ولكن سرعان ماتكتسب هذه الأصوات دلالات معينة نتيجة لنمو المدركات الحسية - سمعية وبصرية ولمسية، (وهذا مظهر حسى). ولا يمكن أن يستقيم كلام الطفل إلا إذا كان هناك توافق بين المظهر الحركى الكلامى والمظهر الحسى الكلامى، مما يدعونا إلى اعتبار (ميكانيزم) الكلام كلام ديناميكياً.

الفصل السابع

رعاية النمو اللغوى بين الأسرة والروضة

الفصل السابع

رعاية النمو اللغوي بين الأسرة والروضة

مقدمة :

إذا كانت اللغة لها أساس فسيولوجي وراثي، إلا أن مايتم تشييده فوق هذا الأساس تلعب فيه البيئة بمختلف مؤسساتها دوراً بالغ الأهمية - فالكلام يتم تعلمه، وبالتالي فهو يمكن أن نتحكم فيه، أي ضبطه بما يساعد الطفل على التوافق الشخصي والاجتماعي. والنمو اللغوي شأنه شأن بقية جوانب النمو لدى الطفل يتم استثارته وحفزه وتنشيطه ورعايته من جانب المجتمع أو البيئة والتي تتمثل في الأسرة والمدرسة والاعلام ... الخ.

ومن ثم فإنه يمكننا تناول دور هذه المؤسسات في رعاية وتنمية اللغة لدى الطفل. وبما أن أول من يتلقى الطفل بعد ولادته ويتعهد برعايته هي الأسرة، فأنه يمكن أن نستهل هذا الفصل بدور الأسرة وأثرها في رعاية النمو اللغوي للطفل.

دور الأسرة في النمو اللغوي وأهميته :

إن أول مثير صوتي يتلقاه الطفل هو الصوت البشري، وبتحديد أكثر فإن صوت الوالدين يعد من أول المثيرات السمعية التي يتلقاها الطفل،

ومن ثم فإن الوالدين يلعبان دوراً بالغ الأهمية فى نمو الطفل اللغوى ورعاية هذا النمو.

ونعرف أن اللغة التى يكتسبها الفرد داخل بيئته يطلق عليها "اللغة الأم" - أى لغة مجتمعه - لأن الظروف والعوامل المؤثرة فى أكتساب الطفل لغته هى مايطلق عليه "جون بولبى" J. Bowlby "حنان الأم".

ففى كنف المنزل والأسرة يكتسب الطفل أولى الخبرات الصوتية من خلال البكاء والصراخ والمناغاة. ونجد أنه أيضاً يدرك بعض الكلمات بشكل غير واضح بعض الشئ، كما يدرك أصوات وضوضاء.. ثم يبدأ تدريجياً فى إدراك العلاقة بين مايسمعه من أصوات وما يوجد حوله من أشخاص وأشياء فى البيئة.

والطفل يمتلك القدرة على التمييزات الإدراكية الصوتية المطلوبة والضرورية لاكتساب اللغة ويبدأ بمحاكاة ماينطق به المحطيين به. ولذلك يلعب الأبوان دوراً هاماً فى زيادة عدد الأصوات التى يطلقها الطفل. ولذلك يجب تشجيع الأطفال على الاختلاط بالبالغين الراشدين، فلغتهم أفضل نماذج لغوية يمكن أن يحاكيها الطفل - وكلما أتصل الطفل بوالديه وبالكبار عامة أكثر كلما كان أكثر قدرة على الكلام مبكراً.

والأم هى المصدر الأول والمعلم الأول للطفل عند اكتسابه اللغة، سواء من حيث الزمن (أى أنها أول من يتلقى الطفل)، أو من حيث أهمية دورها. فهى تدخل فى حوار مع الوليد، هذا الحوار من نوع خاص، حوار تمتزج فيه الكلمة بالحركة، تمتزج فيه الكلمة بمثير معين يوجد حول الطفل فى البيئة. فالأم تنطق "مثلاً" شجرة وهى تقوم بحركة إشارية نحو الشجرة الموجودة وهكذا. ويساهم الأب والأخوة والأخوات ... الخ. فى هذا الدور إلى جانب الأم.

ونجد أن تواصل الطفل مع الآخرين يساعده على تطوير قدرته على الكلام، فهو يصبح فى حالة محاكاة لغويه دائمة لمن يسمعهم. لذلك يجب أن يقوم الآباء بتكريس وقت كافى للحديث مع أطفالهم، كما يقومون بتشجيع الطفل على التحدث فى حضورهم. ولهذا نجد أن "مارسيل كوهين" M. cohen يؤكد على أن الأطفال يتمتعون بأفضل ظروف للنمو واكتساب اللغة عندما يتم رعايتهم بدأب وتفانى وهدوء من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما.

ولذلك نجد أن الأطفال الذين ينشأوا فى ظروف صعبة بعيدة عن ذلك الجو الأسرى مثل دور الحضانة الداخلية أو الملاجئ؛ يتأخرون فى

لغتهم وحديثهم، وذلك نظراً لانعدام التفاعل وتبادل الحديث والكلام مع القائمين على رعايتهم.

إن وجود الطفل في بيئة طبيعية هادئة (كالأسرة) يساعده على الادراك السمعي الدقيق، فالتعليق اللفظي على المواقف التي يراها الطفل (مثل صوت الجرس عند مجئ الأب)، يساعد الطفل على التمييز بين الأشياء المختلفة عن طريق الفعل، ويكتسب الخبرة التي تساعده على اكتشاف العلاقة بين صوت معين وبعض المواقف والأحداث. وبذلك ينتقل الطفل من مرحلة استخدام الكلمة التي يسمعها أو ينطقها، إلى مرحلة الكلمة التي تتبعها فكرة.

كما أن الأسرة والوالدين يساعدان الطفل على فهم ومعرفة أسماء الأشياء، فالوالدين والراشدين حول الطفل يعبرون عن الأشياء بأسماء، فيكتسبها الطفل منهم، كما أن الوالدين يقومون بالرد على أسئلة الطفل واستفساراته ويقيمون معه الحوارارت التي تغذى وتعضد نموه اللغوى.

ماذا تفعل الأسرة ؟

من الضرورى إذا أن تتكلم الأم باستمرار مع الطفل بود ولطف – وعليها أن تقوم بإسماعه بطريقة ملائمة وفى الوقت الملائم أصواتاً مختلفة،

وعلى الأم أن تجعل ذلك مصحوباً بالابتسام والنظر إلى الطفل لجذب انتباهه. وعليها كذلك أن تساعد طفلها على إدراك المثيرات السمعية والصوتية المختلفة والتمييز بينها من خلال الكلمة "فالأم تشير إلى الأب وهي تقول بابا. مثلاً.

وينبغي أن تستجيب الأم للأصوات التي يطلقها الطفل في بداية حياته حتى تزداد أصواته، إلى جانب ضرورة تدعيم وتعزيز هذه الأصوات حتى يربط بينها وبين اشباع حاجاته.

وكذلك يجب على الأم - والأسرة عامة- أن تقوم بتشجيع الطفل الصغير على استخدام اللغة، وعدم الاستجابة له إذا مااستخدم الإشارات والإيماءات فقط. وأيضاً ضرورة تشجيعه على الإصغاء والاستماع الجيد، حتى يكتسب أنماط لغوية صحيحة، ثم تشجيعه على الكلام والحديث الحر، وأيضاً عدم الإسراف والمبالغة في تصحيح أخطائه اللغوية.

فإجبار الطفل على تصحيح كلامه بشكل صارم يجعله يشعر بقلق وأنه ضعيف مما يؤخر نموه اللغوي. فإذا ما أخطأ الطفل في نطق كلمة معينة مثل "كلة" ويعني بها "كرة"، فأنه يجب على الوالدين أن يعيدا على مسامعه مرة أخرى الكلمة بشكلها الصحيح دون توبيخ ودون ضغط عليه.

كذلك ينبغي على الأسرة أن تساعد الطفل وتوفرله فرص الاتصال المباشر بالناس الآخرين الراشدين من حوله، وكذلك الأقران الأكبر سناً. فصلة الطفل بالناس تسهم في مهاراته اللغوية، فالطفل العادى يثار وينبه للكلام باتصاله بالناس وكلامهم معه وبسماعهم كلامه معهم - وبسماعه كلام نفسه معهم، وتقليد كلامهم، الأمر الذى يجعله على اتصال وثيق بالبيئة حوله.

ولهذا نجد أن الطفل الذى ينشأ دون أن تتاح له الفرص لكى يكتسب الخبرات ويتكلم عنها ويحكيها ولايختلط بغيره وخاصة الكبار الذين يكونون قدوة فى النطق والتواصل .. مثل هذا الطفل لابد وأن يتأخر فى نموه اللغوى والعقلى، وبالتالى تتأخر لديه القدرة على الاتصال الاجتماعى، وهذا ما نلاحظه داخل مؤسسات الأطفال الإيوائية. (١٤: ٨٧، ٨٨)

ففى داخل هذه المؤسسات نجد أن حديث وعبارات الأطفال لاتجذب انتباه الراشدين حولهم. فهذا مقلق للراحة ومزعج، وبالتالى فكلامهم وحديثهم لايقابل بقدر مناسب من الإثابة والتشجيع والتعديل، ونتيجة لهذا يظل معدل الاتصال بين هؤلاء الأطفال والآخرين متأخراً إلى حدكبير. (٦: ١٤٥، ١٤٦)

كذلك على الأسرة إتاحة الفرص الكافية للعب مع الأطفال الذين يحبهم الطفل، وتوفير مايكفى من اللعب والأدوات بحيث يتمكن من أن يبتدع بنفسه الألعاب. ولانغفل هنا دور اللعب التى لها صوت إيقاعى، والأصوات والنغمات المتباينة فى أغانى الأطفال مثل "نام ياحبيبى نام وأجيب لك جوزين حمام".

هنا يتعرف الطفل على الأشياء المختلفة ويقوم بالتمييز بين دلالات الكلمات على أساس نغمتها.

- هذا إلى جانب إشراك الطفل فى الأنشطة اليومية داخل المنزل وخارجه ومحادثته عن هذه الأنشطة، مما يوقفه على معانى ومسميات الأشياء من حوله. ويجب هنا أن نسمى له الأشياء عند استخدامنا أو استخدامه لها. مثل "أغسل أيدك" أثناء غسل اليد.

- كذلك يجب إثراء بيئة الطفل بالصور والأشكال والألوان المختلفة، مع مصاحبة هذه المثيرات بأنواع مختلفة من الحكايات التى تدور حول هذه الصور والرسوم، مما يساعد الطفل على توسيع الأفق واكتساب خبرات مباشرة تسهم فى حصيلته اللغوية. وكذلك لايخفى علينا مدى أهمية إثراء البيئة الأسرية بوسائل معينة مثل التليفزيون

والراديو والشرائط الفيلمية .. الخ في النهوض بالنمو اللغوى للطفل وإثراء حصيلته اللغوية.

- نقطة أخيرة هامة تتعلق بقيام بعض الأسره بتأصيل بعض العادات اللغوية الخاطئة لدى الطفل وتعزيزها، مثل أن ينطق الطفل كلمة ما بشكل خاطئ مما يثير ضحك الأسرة، فتردد الكلمة مراراً على مسامع الطفل كما نطقها مثل "شاطل" والتى تعنى "شاطر" لكن يجب ترديد الكلمة مرة آخرى أمام الطفل في شكلها الصحيح حتى يقوم الطفل بتعديل أخطائه. كذلك ينبغي عدم إجهاد الطفل بجعله يتكلم بالقهر أو يتكلم كلمات صعبة في ترديدها... الخ.

رعاية النمو اللغوى في الروضة:

إذا كانت الأسرة بحكم الواقع هى التى تحتل مركز الصدارة فى تربية ورعاية الطفل لغوياً، فإنه ينبغي أن تكون الروضة بمثابة امتداد طبيعى للأسرة وعليها مواصلة الدور الذى تلعبه الأسرة.

- فإذا كان المنزل بهدوئه وجوه المطمئن المفعم بالثقة يجعل نشاط الطفل اللغوى فى حالة إنطلاق، فإنه ينبغى أن تكون الروضة بيئة مشجعة مملؤة بالثقة والطمأنينة يجد فيها الطفل متعة وهو يلعب مع

زملائه، ذلك اللعب الذى يدور فى صورة محادثات وحوارارت متبادلة بين الطفل وزملائه.

- وإذا كانت اللغة داخل الأسرة تدور حول أحداث الحياة اليومية والمواقف والأحداث الخاصة ببيئة الأسرة، فإنه ينبغى أن تكون الحوارات اللغوية والكلمات التى تتردد على مسامع الطفل والتى ينطق بها كذلك فى الروضة مرتبطة بألعابه الفردية والجماعية، ومرتبطة كذلك بنواحى النشاط التى يمارسها الطفل وبحياته العملية.

- إلى جانب ماسبق نجد أن الروضة تتميز بتنوع وزيادة الخبرات والكفاءة التعليمية المتوفرة لمعلمات الروضة، وكذلك الوسائل التعليمية المتطورة. فالمعلمة ينبغى أن تعمل جاهدة على إقامة علاقة لفظية ثنائية مع كل طفل على هيئة حوار بسيط حول موضوعات حيوية تهم الطفل. ويجب أن تستخدم فى حوارها مع الطفل كلمات لأشياء ومواقف وأشخاص توجد فى حياة الطفل الواقعية.

كما أن الروضة بما فيها من تجهيزات تتمثل في خامات وألعاب وقصص وصور وأنشطة حركية وموسيقية غنائية ومسرحية.. الخ. تسرع وتثرى نمو الطفل اللغوى، فالأطفال خلال هذه الأنشطة يسمعون ويتكلمون، يسمعون المعلمة وزملائهم، ويتكلمون ويقومون بالتعليقات والاستفسارات الموجهة للمعلمة والزملاء، ولاننسى أن ذلك يجعل الطفل ينتقل من الكلام المتمركز حول الذات، إلى الكلام الاجتماعى المكيف والملائم للمجتمع. (٧: ٩١، ١٠٤) (١٠: ٧١، ٨٦)

الفصل الثامن

اضطرابات اللغة والكلام

الفصل الثامن

اضطرابات اللغة والكلام

مُقدمة :

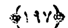
نعلم جميعاً أن توزيع أى سمة أو قدرة لدى الأفراد لايسير ولايتوزع بمعدل واحد، بل يأخذ شكلاً وتوزيعاً معيناً يطلق عليه اسم المنحنى الاعتدالى أو الجرسى bell.shaped curve. وهو يشير إلى أن غالبية الأفراد يقعون فى منتصف هذا المنحنى، ويشذ عن هذه الغالبية بعض الأفراد القلائل، ويكون شذوذهم فى إتجاه إيجابى أوسلبى، أى الذين يملكون معدل أودرجة عالية عن الغالبية فى قدرة ما، والذين يملكون معدل أو درجة أقل من الغالبية. واللغة شأنها شأن أى قدرة لدى الأفراد، نجد هناك من لديه تأخر فى إكتسابها، وعطلاً فى وظائفها، أو اضطراباً فى مظاهرها.

ومن ثم فإن يمكننا أن نتناول فى هذا الفصل تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون من بعض الاضطرابات والعيوب اللغوية والكلامية. حيث نجد أن هناك بعض الأطفال لاينمون بشكل سوى من حيث القدرات اللغوية. وهؤلاء الأطفال قديتم تشخيصهم باعتبارهم يعانون من ضعف لغوى، أو

قصور لغوى، يشار إليه أحياناً بالتأخر اللغوى Language delayed أو أسماء وتشخيصات أخرى متنوعة.

فالغالبية العظمى من الأفراد يكتسبون الكلام واللغة دون أية صعوبات، غير أنه قد توجد هناك بعض المشكلات سواء أثناء فترة الاكتساب ، أو فى وقت لاحق بعد اكتساب اللغة والكلام بشكل طبيعى. وتنشأ اضطرابات الاتصال Communication Disorders من جراء أسباب عديدة، بما فى ذلك الحرمان البيئى Envioromental deprivation، أو التعلم الخاطىء ، أو الصراعات الانفعالية Emotional Conflicts ، أو المرض أو الاصابات الجسمية.

وسوف نتناول فى هذا الفصل بعض اضطرابات اللغة والكلام الشائعة مع التركيز بوجه خاص على تلك المشكلات التى تؤثر فى الأطفال – وسوف نقوم بالتفرقة بين الكلام واللغة السوية والكلام واللغة غير السوية – وكذلك تصنيف اضطرابات الاتصال ، وسوف نعرض لمصطلح العضوية Organic والوظيفية Functional عند تصنيف الاضطرابات بناء على السبب Etiology . وسوف نتناول كذلك الاضطرابات الصوتية (الفونولوجية) Phonological والنطق Articulation واضطرابات اللغة ، واضطرابات الطلاقة Fluency مع التركيز على التهتهة Stuttering.



تعريف عيوب أواضطرابات الاتصال :

Defining Communication defects

يجدر بنا بداية أن نتناول مسألة "اللاسواء" Abnormality . ما الذى يكون نقص الاتصال أو اضطرابه؟ قد تبدو الاجابة سهلة ميسورة، بيد أن الأمر فى الحقيقة شديد الصعوبة لدرجة أن المتخصصين فى أمراض اللغة والكلام قد فشلوا فى الوصول إلى أى تعريف شائع محدد متفق عليه. وهذه الصعوبة مرجعها محاولة تعريف الكلام واللغة السوية.

فكم عدد الكلمات التى تتضمنها الحصيلة اللغوية Vocabulary السوية؟ ما مدى سرعة الكلام السوى ؟ ما هو الصوت السوى ؟ ما مدى عدم الطلاقة Nonfluent فى الكلام حتى نطلق عليه " تهتهة" Stuttring؟ ما مدى دقة التلفظ بأصوات الكلام حتى يمكن اعتبار الكلام سوياً ؟.

إن مدى سواء كل بعد من أبعاد الكلام هو شىء هائل، فليس لدينا أية معايير مضبوطة محددة لمقدار اللغة التى لدى المتحدث السوى ، وإلى أى مدى سوف يستخدم اللغة لديه، كما أن فكرتنا حول الصوت الذكرى أو الأنثوى المقبول مبهمة وغامضة. فمثلاً جميعناً يلاحظ أن الاذاعية المصرية المشهورة "آمال فهمى" صاحبة برنامج على الناصية ، والمذيعة العالمية "باربارا والتزر" وآخرين لديهم بعض المشكلات فى بعض

الحروف مثل "الراء" أو الـ R ، ومع ذلك فنحن لا نعتبرهم غير أسوياء بل هم فى منتهى الطلاقة اللفظية. كما أن من يكون لديه عيباً فى نطق حرف "الراء" فى اللغة العربية، فإن ذلك لا يعد عيباً عند نطق حرف R فى الفرنسية مثلاً. وهكذا نجد أن من نعتبرهم أسوياء فى النطق قد يكونوا أقل طلاقة من الذين نتفق على أنهم يعانون من التهتهة. إذن كيف نحدد ما هو عيب أو اضطراب الاتصال أو الكلام ؟ .

من أبرز التعريفات المستخدمة لعيوب الكلام ما قدمه كل من "فان ربير واميرك "Van Riper & Emerick" ١٩٩٠ والذى يقرر "أن الكلام يكون غير سوى حينما ينحرف كثيرا عن كلام الآخرين بدرجة تستلفت الانتباه ، ويعوق الاتصال ، أو يسبب حالة من الضيق للمتحدث أو المستمع".

ويرى "فان ربيروأميرك "أن تعريفهما يمكن اختزاله إلى ثلاث صفات أساسية. أن الكلام يعد مضطربا ومعيباً إذا ما كان منافيا للذوق السليم، أو غير مفهوم أو غير سار. هذا إلى جانب أن هذا التعريف يوفر لنا أساس مناسب لفهم المقصود باضطراب الاتصال.

وغالبية اضطرابات الاتصال فى أشكالها الحادة ، منافية تماماً للذوق السليم. ونلاحظ أن أولئك الذين يعانون من التهتهة الحادة يصبح وجههم مضطربا حينما يحاولون بشدة أن يخرجوا كلمة واحدة.

وحينما يكون الكلام بعيداً عن السواء لدرجة أن المستمع يهتم أكثر بطريقة الكلام أكثر من اهتمامه بمحتوى الكلام خلال الحديث ، هنا يمكن أن نعتبر الكلام مضطرباً. ويجب أن لا يغيب عن الذهن أن طريقة الكلام التى تعد منافية للذوق السليم فى نظر شخص، قد تكون سوية فى نظر شخص آخر.

كذلك حينما تسبب اختلافات الكلام عدم فهم ما يقال ، فانه ربما يكون هناك اضطراب فى الاتصال. فجميعنا قد استمعنا لصغار الأطفال الذين لم يملكوا أنظمة صوتية مكتملة ، حيث يسقطوا كثير من الأصوات أو يستخدموا أصوات بديلة ، لدرجة أننا نفهم قليل مما يحاولون أن يقولوه. فقد يكون صوت المتكلم أنفى Nasal أو أجش Hoarse لدرجة اننا لا نستطيع فهم الكلمات التى يحاول أن يتحدث بها.

كما أن أكثر عنصر فى هذا التعريف مثير للخلاف هو ما نعنيه بكلمة "غير سار". فالسرور أو إنعدام السرور هو نتاج إدراك فردى ، وما دام الأمر كذلك فليس هناك اتفاق حول ذلك – فالمسألة هنا ببساطة أن الأمر هو رؤية خاصة لكل فرد.... كما يقول المثل الشائع " الجمال هو ما تراه العيون".

تصنيف اضطرابات اللغة والكلام

The classification of speech & Language disorders

عادة ما تصنف اضطرابات الاتصال أو اللغة والكلام بناء على أعراضها أو أسبابها. وحينما يتم تصنيف هذه الاضطرابات وفقاً لمحك الأعراض Symptoms فأنه يمكن تحديد أربعة فئات من الاضطرابات.

التصنيف وفقاً للأعراض :Symptoms

١- اضطرابات النطق أو العيوب الابدالية Articulation or phonological وهى بمثابة مشكلات تتعلق بانتاج أصوات الكلام أو طريقة نطق الحروف.

٢- اضطرابات اللغة Language disorders والتى تتضمن صعوبات فى فهم واستخدام رموز الكلام. Symbols of Speech.

٣- اضطرابات الصوت Voice disorders وتشمل مشكلات فى نبرات الصوت وطبقته.

٤- اضطرابات الطلاقة Fluency disorders وهى مشكلات تؤثر فى إيقاع Rhythm ، ومعدل Rate أو انسياب الكلام.

وبتفصيل أكثر يمكن تصنيف اضطرابات الكلام واللغة فى عدة أشكال منها:

١- التأخر فى قدرة الأطفال على الكلام Delayed speech

٢- احتباس الكلام أو فقدان القدرة على التعبير أو الآفازيا (الحبسة) Aphonia.

٣- العيوب الابدالية Articulation وهى عيوب تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها.

٤- الكلام الطفلى Infant speech

٥- الكلام التشنجى Spastic speech

٦- العيوب الصوتية Voice disorders

٧- العيوب التى تتصل بطلاقة اللسان Fluency ومن أهمها اللجلجة واللعثمة. Stutteriny Stammariny

٨- عيوب النطق الناتجة عن نقص فى القدرة السمعية أو القدرة العقلية.

(١٥ : ١٣٩، ١٤٠) (٤ : ١٧٥ ، ١٧٦) (٢١: ٣٣ ، ٣٤)

ثانياً : التصنيف وفقاً للعلية أو الأسباب Causes or Etiology

وحينما تصنف اضطرابات الاتصال بناء على الأسباب أو العلية فأنه يجدر بنا بداية أن نفرق بين الاضطرابات العضوية Organic والاضطرابات الوظيفية Functional . ومما هو جدير بالذكر أن هذه التفرقة ليست بالأمر السهل كما يبدو ذلك. فقد يظن الفرد أن هذه

المصطلحات تمثل نهايات متناقضة لمتصل Continum – أى أن الوظيفية تعنى غير العضوية.

فالاضطراب العضوى يحدث بسبب مرض ظاهر للجهاز العضوى. فعلى سبيل المثال ، فإن الطفل المولود بشق خلقى فى الحلق Cleft palete لايمكنه أن يخرج حرف "الباء" لأنه فى كل مرة يضم شفتيه لإحداث الضغط اللازم لإخراج حرف " الباء" ، فإن الهواء يهرب ويتسرب من خلال الفتحة فى سقف الحلق وخارج الأنف ، تلك مشكلة صوتية عضوية واضحة.

ويعد الاضطراب وظيفياً إذا ما فشلنا فى تحديد علة ما فى الجهاز العضوى، وذلك بعد استخدام أفضل اجراءات ووسائل التشخيص. أننا عموماً نستخدم مصطلح " وظيفية" لوصف اضطرابات نعتقد أنها نتيجة عوامل تعلم ، أو عوامل نفسية أو بيئية ، وعلينا أن نتوخى الحذر فى الاعتقاد أن الوظيفية واللاعضوية مترادفان.

ثالثاً: تصنيف "هاريسون" Harisson الطبى :

وهو يصنف اضطرابات الكلام إلى أربعة أشكال من الاضطرابات اللغوية وهى :

١- اضطرابات لغوية دماغية، ويحدث فيها نقص فى إنتاج الكلام واللغة الكلامية أو المكتوبة، أو فى فهم ذلك مثل حالات الأفازيا.

٢- الاضطرابات اللغوية اللفظية مع سلامة الوظائف العقلية وسلامة فهم وتذكر الكلمات. وهى إضطرابات حركية صرفة فى عضلات التلفظ، قد تنجم عن شلل رخو، أو تشنجى، أو عن تشنجات متكررة كما فى حالة التأتأة.

٣- حالات فقدان الصوت الناجمة عن مرض فى الحنجرة، أو فى أعصابها، مما يسبب صعوبة الصوت.

٤- إضطرابات كلامية تحدث فى الأمراض التى تصيب تكامل الوظائف الدماغية العليا مثل حالات العته، وبعض الحالات الذهانية (أى الأمراض العقلية)، ونادراً ما يفقد المريض فى مثل هذه الحالات الكلام،ولكن الكلام يضطرب كجزء من الإضطراب العام الذى يصيب اللغة. (١٥: ١٤٠)

رابعاً: تصنيف "مكارثى" Mccarthy

حيث قدمت التصنيف التالى للمشكلات اللغوية :

١- الكلام الطفلى Infantile talk.

٢- تأخر الكلام Delayed speech

٣- عيوب النطق Articulatory Defects

٤- التهتهة stuttering

٥- عدم القدرة على القراءة Reading disability

٦-عدم القدرة على التهجى spelling disability

٧- عدم القدرة على الكتابة Writing disability

خامساً: تصنيف "ليوبولد" Leopold

حيث نجده يصنف مشكلات الكلام إلى نوعين أساسيين يضم كل منهما عدة أقسام فرعية على النحو التالى :

١- أخطاء الكلام speech errors

٢- عيوب الكلام speech defects

أ- اللدغ أو لثغة اللسان Lisping

ب- مضغ الكلام أو عدم وضوحه slurving or indistinctiveness of speech

ج- التهتهة stuttrering

د- عدم الترتيب والتشوش فى الكلام cluttering

سادساً: تصنيف "بلوم ولاهى"، Boloom & Lahey

وقدم لويس بلوم وماجريت لاهى، تصنيفاً للمشكلات اللغوية تتضمن تلك المشكلات :

١- تأخر التطور اللغوى

٢- مشكلات فى شكل اللغة disorders of form

٣- مشكلات فى المحتوى اللغوى disorders of content

٤- مشكلات فى استخدام اللغة disorders of use

٥- مشكلات فى كل من المحتوى والشكل والاستخدام أو العلاقة بينهما.

(١٧: ١٥١، ١٥٢)

وهناك تصنيفات آخرى عديدة ولكن لايتسع المقام لذكرها، ويمكننا أن نتناول الآن بعض نماذج اضطرابات اللغة والكلام. الشائعة التى نراها فى الأطفال.

اضطرابات اللغة والكلام: نماذج

أولاً : الاضطرابات الصوتية أو الابدالية

Phonolyical or articulation Disorders

على الرغم من شيوع فكرة أن الاضطرابات الصوتية ، والعيوب التلفظية (الابدالية) هما شيئاً واحداً ، إلا أن هناك تفرقة هامة بينهما وواجبة. فلكى نقول أن الطفل لديه مشكلة صوتية تلفظية Articulation problem فإن ذلك يعنى أنه لا يستطع إحداث صوت معين. فعلى سبيل المثال ، الطفل الذى لا يستطع إحداث حرف "الباء" لأن لديه" شق حلقى خلقى" لا يسمح له أن يحجز الهواء فى فمه لإحداث الصفة الانفجارية لحرف الباء، لديه مشكلة صوتية متعلقة بالتلفظ.

أما الطفل الذى لديه القدرة الجسمية لإحداث حرف معين ويحدثه بشكل صحيح فى بعض المواقف ، وبشكل خاطىء فى مواقف أخرى ، هذا الطفل لديه اضطراب صوتى Phonological . كأن يكون الطفل قادر على إحداث حرف "س" فى أول الكلمات ، ولكنه يسقطه حينما يكون فى آخر الكلمات .... هذه مشكلة صوتية وليست تلفظية.

علية" الاضطرابات الصوتية

Etiologies of phonological disor ders

حينما نقوم بتصنيف الاضطرابات الصوتية بناء على العلة أو السبب فإنه يمكن تحديد ثلاث تصنيفات :

١- اللسان الشاذ "الديسجلوزيا" Dysglossia أو أخطاء صوت الكلام. وهى اضطراب صوتى ينشأ بسبب شذوذ بنائى فى الفم أو حوله.

٢- الاضطرابات الصوتية المرتبطة بعسر الكلام أو اختلال النطق Dysarthria وهى اضطرابات تنشأ من اضطراب الجهاز العصبى.

٣- الابدال Dyslalia وهى اضطراب صوتى وظيفى الأصل والمنشأ وهذا المصطلح لم يعد شائع الاستخدام الآن ، حيث يفضل المتخصصين فى أمراض اللغة والكلام ومصطلح آخر يسمى الاضطرابات الصوتية النمائية. Developmental phonological disorders.

وتأخذ أخطاء صوت الكلام أربعة أشكال أساسية هى :-

- الشطب (الحذف) Delete مثلما يقول الطفل "عا" بدلاً من "على" أو "أح" بدلاً من "أحمد".

- أستبدال Substitute صوت مكان آخر مثلما يقول طفل يتحدث الانجليزية "Thoup" مكان أوبدلاً من "Soup" .

- أما التشوية Distortion فهو إحداث صوت معين ، ولكن هناك انحراف طفيف في إحداثه ، كأن يضيف الطفل صوت غير مطلوب إلى الكلمة مثل "عسكور" بدلاً من "عسكر".

ويمكن أن نتناول هذه الاضطرابات الصوتية بشيء من التفصيل.

(أ) الديسجلوزيا Dysglossia (اخطاء صوت الكلام – اللسان الشاذ).

يشير هذا الاضطراب إلى مشكلة بنائية في الفم أو حوله. وتسمى مشكلات أو اضطرابات فمية وجهية Orofacial . ومن الممكن لفردما أن يعاني من اضطراب فمي وجهي لايسبب مشكلة صوتية. وقد يعاني الطفل من انحراف وتشوه في أسنانه من تآكل الأسنان أو مدى انطباق الأسنان على بعضها البعض ، ويعتبر ذلك اضطراب فمي وجهي ، ولكن إذا ما كان كلام الطفل غير متأثر بذلك فإنه لا يوجد اضطراب صوتي.

ومن ناحية أخرى، فإذا ما قررنا أن الطفل يعاني من "الديسجلوزيا" فأنه يجب أن نقرر أن هناك اضطراب فمي وجهي سببي ، لأن "الديسجلوزيا" هي اضطراب صوتي ينشأ في صورة اضطراب فمي وجهي.

ويبدو الأمر أكثر تعقيداً حينما نجد أن الطفل الذى يعانى من اضطراب فمى وجهى لديه اضطراب صوتى ليس مرتبط بالاضطراب أو المشكلة الفمية الوجهية.

فمن المعروف لدى المتخصصين فى أمراض اللغة والكلام أنه لا ينبغى افتراض أن الاضطراب الصوتى مرتبط بمشكلة فمية وجهية إذا لم تتسق أخطاء الكلام مع المشكلة الفمية الوجهية. حيث تصبح تلك المشكلة هى سبب ذلك الاضطراب. وهنا لا بد من علاج تلك المشكلة أولاً حتى تصبح هناك فائدة وجدوى لعلاج الكلام بعد ذلك.

وهناك ثلاث اشكال للعيوب الفمية الوجهية تقف وراء اضطراب الصوت هى :

(١) الشقوق الخلقية Congenital Clefts

من أبرز الاضطرابات الفمية الوجهية الخطيرة والتى تؤثر دائماً على الكلام ما يسمى بانشقاق الشفة أو سقف الحلق الخلقى. وتسمى هذه الشقوق خلقية للإشارة إلى أنها توجد عند الميلاد. فالوجه بما فى ذلك الشفاه وسقف الحلق ينمو عندما تتحد وتنضم الأجزاء المختلفة معاً خلال الشهور الثلاث الأولى من الحمل. وإذا ما حدث شىء ما يعوق الاتحاد الطبيعى لهذه الأجزاء فإن الطفل يولد ولديه تشققات فى هذه الأبنية التى يجب أن تلتحم وتنضم معاً. وتتراوح هذه التشققات من شق جزئى فى الشفة العليا

إلى شق ثانى كامل للشفتين مع شق كامل لسقف الحلق وكلما كان الشق ممتداً كلما زاد ذلك من حدوث مشكلات الكلام.

وتحدث هذه الشقوق لأسباب مختلفة متعددة تتضمن الوراثة Heredity نقص الاكسجين Oxygen deprivation ، الحصبة Rubella، تغذية الأم ، العقاقير التى تتناولها أثناء فترة الحمل ، أو أن يشذ جزء من الجنين النامى عن الاجراء التى يجب أن يتحد معها.

إن مثل هذا الطفل المصاب بتلك الشقوق يعالج بواسطة فريق من المتخصصين ويضم الفريق اخصائيون فى جراحة التجميل Plastic surgeon ، طبيب أطفال Pediatrician ، اخصائى تقويم الأسنان Ortho dontist، وأخصائى نفسى Psychologist لمساعدة الطفل ووالديه فى التغلب على المشكلات الانفعالية المرتبطة بمشكلة الشقوق ، وكذلك اخصائيون سمع Oudiologist لتقييم مشكلات السمع Hearing problems التى تشيع لدى هؤلاء الأطفال ، وأخيراً اخصائيون فى أمراض اللغة والكلام. Speech - Language pathologist .

أن مشكلات الكلام التي تنشأ من الشقوق ترتبط بضعف آلية الزور والحلق. فالطفل الذى لديه صعوبة فى الحروف الساكنة Consonants ، وخصوصاً الحروف الانفجارية Plosives ، والحروف الاحتكاكية (أى احتكاك الهواء بالفم) ، لأن هذه الأصوات تحتاج إلى مقدار كبير من ضغط

النفس داخل الفم ، ولأن الطفل لا يستطيع أن يحكم غلق ممر الهواء بين فمه وفتحات أنفه Nasal cavities ، فإنه لا يستطيع إمساك الهواء داخل فمه ، فالهواء يخرج من الأنف ، هذا الطفل يكون كلامه أنفى أكثر لأن فتحات الأنف دائماً مرتبطة بفتحة الفم. ويظل الأمر هكذا ويصبح علاج الكلام محدوداً حتى يتمكن فريق العلاج من إصلاح وغلق هذه الشقوق بالجراحة أو أى وسيلة أخرى.

عيوب اللسان (الكلام) Defects of the tongue

نظراً لأن غالبية أصوات الكلام تتضمن تحريك اللسان ، فإنه اذا ما أصيب اللسان فإن الكلام يتأثر تبعاً لذلك. فأحياناً ما يكون اللسان كبيراً جداً، وتسمى هذه الحالة بضخامة اللسان Macroglossia . وبالطبع ليس هناك معايير مطلقة لحجم اللسان السوى ، ولهذا فإن ضخامة اللسان تعنى أن لساناً ما كبير جداً بالنسبة للفك السفلى Mandible الذى يقع فيه. ونجد أن المشكلات الصوتية المرتبطة بضخامة اللسان يمكن أن نتنبأ بها. ونظراً لأنه لا يوجد مكاناً كافياً لحركة اللسان العادية ، فإن أصوات الكلام تكون متداخلة النغمات وغير مميزة Slurred .

ومن أكثر مشكلات اللسان شيوعاً تلك الحالة المسماة بتصلب اللسان Ankyglossia ، والتى يشيع تسميتها بعقدة اللسان Tongue - tie .

وهناك شكلين لتصلب اللسان. فأحياناً ما يكون لجام اللسان (الوصلة العضلية تحت اللسان Lingual fremun متصل بشكل كبير باللسان لدرجة تعوق حركة طرف اللسان. وإذا ما كانت حركة اللسان مقيدة بشكل واضح بواسطة اللجام ، فأنه يمكن التدخل جراحياً لقصها. وفى الشكل الأخر من تصلب اللسان، فإن الجذر العضلى Muscular root للسان يعوق حركة اللسان. وهذه حالة أكثر خطورة يمكن أن تعالج بالجراحة ، غير أنه عند قطع العضلة فإن ذلك يحدث إصابة عضلية عصبية دائمة. ومن الأهمية بمكان أن نلاحظ أن ما يبدو أنه عقدة لسان هو شيء نادر. فإذا ما أستطاع الطفل أن يحرك طرف لسانه بين أسنانه ويرفعه إلى سقف الفم ، فإنه من المحتمل أن يكون لديه حركة ضعيفة للتكلم بشكل سوى.

انطباق الأسنان غير المنتظم Dental Malocclusions

إن انطباق الأسنان غير المنتظم هو أكثر العيوب الوجهية الفمية شيوعاً، ونعنى بمصطلح انطباق الأسنان غير المنتظم إغلاق غير جيد للأسنان، (ما يسمى بالعامية الضب) ، فحينما يطلب طبيب الأسنان من الفرد أن يطبق فكه الأعلى على الأسفل فإن الأسنان تبدو غير منطبقة على بعضها البعض ويمكن علاج هذه المشكلة بواسطة اخصائى تقويم الأسنان Orthodontist باستخدام سلك معدنى.

وحينما يكون قفل الأسنان العليا بعيداً عن الأسنان السفلى ، فإن هذا الانحراف يسمى – الانطباق غير المعشوق "Distocclusion" . وهناك حالة أخرى تشير إلى بروز الأسنان السفلى نحو الخارج. وفى هذه الحالة الأخيرة نجد بعض المشكلات الصوتية وخاصة مع الحروف الشفاهية ، مثل حرف "الباء" والحروف اللسانية مثل "التاء" و"الدال". ومن الأهمية أن نبدأ بعلاج الأسنان قبل وأثناء علاج الكلام ، ويجب أن يعى الوالدين أن تقويم الأسنان فقط نادراً ما يكفى لتصحيح الاضطرابات الصوتية المرتبطة بعدم انطباق الأسنان.

(ب) : إختلال النطق Dysarthria

إن مصطلح إختلال النطق Dysarthria يشير إلى مدى من اضطرابات الكلام الحركية العصبية ، ويتضمن مشكلات الاتصال المرتبطة بالعيوب العصبية العضلية فى التنفس respiration ، وفى اخراج الأصوات الكلامية phonation ، وفى الترجيع Resonation ، وفى التلفظ articulation . ولكى نفهم مدى مشكلات التلفظ فى اختلال النطق ، فإنه من الأهمية أن نتذكر أن الجهاز العصبى يبدأ فى المخ ويتضمن النخاع الشوكى Spinal cord ومسارات عصبية لاحصر لها تنتشر خلال الجسم. واختلال النطق يمكن أن ينشأ من مشكلة فى أى جزء من هذا الجهاز الشامل المعقد.

فإذا ما حدثت إصابة في الأعصاب الجمجمية Cranial nerves المرجودة في جذع المخ brain stem أو في فصوص أخرى من الجهاز العصبي ، هنا نجد أن اضطراب الكلام الناشيء يسمى إختلال النطق العصبي الحركي السفلى Lower motor neuron dysarthria . والأعراض الشائعة لهذا الشكل من اختلال النطق هي ضعف العضلات muscular weakness أو شلل paralysis . فالمجهود الصوتي ضعيف، غامض ، وتدريجياً فإن مكونات الكلام الآخرى تتأثر أيضاً. وفي الحالات الحادة قد لا يكون هناك كلام على الأطلاق.

وإذا ما كان اضطراب الاتصال ناشيء من إصابة المراكز الحركية العليا للمخ، Upper motor centers فإن الحالة تسمى إختلال النطق العصبي الحركي العلوي. وتلك هي مشكلة الكلام الأساسية لدى الفرد المصاب بالشلل المخي الدماغي Cerebral palsied . وعلى الرغم من أنه قد يكون هناك ضعف أو فقدان للحركة وإبطال للنغمة العضلية لدى هؤلاء المرضى ، فإن الخاصية السائدة هي الأداء غير الصحيح للحركة والتآزر الخاطيء Faulty coordination . ولنا أن نتخيل الأمر إذا فقد الإنسان السيطرة على عضلات الكلام ، أو أن عمليات الكلام تكون غير متزامنة (أي ليست في وقت واحد). تلك هي بعض المشكلات التي تواجه المصابين بالشلل الدماغي حينما يحاولون أن يتكلموا. وكما في إختلال

النطق العصبى الحركى السفلى ، فإن كل مكونات الكلام بدءاً من التنفس إلى التلفظ تتأثر تماماً.

والعلاج للمصابين باختلال النطق يركز على مساعدة هؤلاء المرضى على تحقيق أكبر قدر من التحكم فى القدرات العصبية العضلية لديهم. ومن خلال مساعدة هؤلاء المرضى على تعلم ضبط ما يشعرون به وما يسمعونه عندما يتحدثون ، ومن خلال تكرار ذلك فقد يكون من الممكن تحقيق بعض التقدم فى الأداء الاتصالى العام.

(جـ) الإبدال Dyslalia

تعتبر غالبية الاضطرابات الصوتية وظيفية ، وكما سبق القول ، فإن ذلك يعنى أنه بالرغم من أن عديد من هذه الاضطرابات لاتوجد له أسباب عضوية ، إلا أنه قد تكون هناك اضطرابات أخرى لها أسباب عضوية لا يمكن تحديدها نظراً لعدم حساسية اجراءات التشخيص وعدم كفايتها.

ومن أبرز العوامل التى تلعب دوراً فى الإبدال ، وفى غالبية الاضطرابات الصوتية :

قوة العادة Habit strength

فإذا ما استخدم الطفل عادات صوتية غير ملائمة ، وتم تعزيزها بقصد أو بدون قصد عن طريق الراشدين الذين يستمعون له ، فإن هذه

العادات قد ترسخ ، وكلما رسخت أكثر كلما أصبحت قوية متأصلة. ومن الصعب التخلص من العادات الصوتية لعدة أسباب ، فالعادات الحركية Motor habits آلية، والعادات الصوتية هي أكثر العادات آلية ، لأن الكلام والتلفظ طبيعي وغريزى لدى الكائنات البشرية. وهذه العادات من الصعب التحكم فيها من العادات الآخرى ، فتركيزنا يكون منصباً على إرسال واستقبال الرسائل أكثر من فعل التحدث. وعامة فإن قوة العادة هى عامل شائع فى غالبية الاضطرابات الصوتية.

المؤثرات البيئية Envioromental influences

حيث تؤثر المؤثرات البيئية فى الكلام بشكل إيجابى أو سلبى. وعلى الرغم من أن قوة الحافز البيولوجى لاكتساب اللغة تكون كبيرة بحيث تساعد على تجاوز البيئة اللغوية والكلام الفقير، إلا إنه لا يمكن أن نغض الطرف عن هذه المؤثرات البيئية. فمثلاً فى الحالات الشديدة الحادة ، نجد أن الطفل إذا ما نشأ وتربى فى عزلة Isolation فإن مخرجاته الشفوية سوف تتكون من مجرد أصوات صاخبة غير متمايزة ، بما فى ذلك الأصوات الانفعالية أو الدالة على الانفعالات مثل الصراخ والضحك والبكاء ...... الخ.

فالطفل يجب أن يتعرض لنماذج من الكلام إذا ما أريد له أن يتعلم كيف يتكلم. فهذه النماذج والتى عادة ما يوفرها الوالدين ذات أهمية كبيرة

لما يتعلمه الطفل .. فلماذا يتحدث الطفل الذى ولد فى جمهورية مصر العربية اللغة العربية؟ إنه يتحدث العربية لأنه بالطبع قد تعرض لهذه اللغة. وحتى إذا ما كانت هذه اللغة محلية مثل لهجة أهل الصعيد مثلاً ، فإنه سوف يتكلم مثل أهل الصعيد... !!.

وحقيقة أن نماذج قليلة من الاتصال الفقير غير الكافى لن يكون لها تأثيرات سلبية طويلة المدى على كلام الطفل ، لأن هذه النماذج سوف يخفف تأثيرها بفعل نماذج أخرى أكثر ملائمة وأكثر ثراء وكفاية. ولكن من الخطأ أن نفترض أن ما يسمعه الطفل أثناء تعلمه الكلام واللغة لن يكون له تأثير على مهارات الاتصال لديه. فليس هناك شك فى أن بعض اضطرابات الاتصال ، بما فى ذلك الاضطرابات الصوتية ، هى نتيجة مباشرة للكلام والنماذج اللغوية الفقيرة.

الذكاء Intelligence

فهناك أيضاً رابطة بين الذكاء والاضطرابات الصوتية، وذلك بالرغم ن أن هذه الرابطة قد لا تكون بسيطة ومباشرة كما نعتقد. فالاضطرابات الصوتية أكثر شيوعاً بين الأطفال المتخلفين عقلياً من الأطفال ذوى الذكاء العادى ، كما أن هناك ارتباطاً بين شدة الاضطراب ودرجة التخلف.

وهناك عديد من الأطفال ذوى الذكاء العادى أو حتى المتفوقين لديهم اضطرابات صوتية ، وبعض الأطفال المتخلفين عقلياً ، حتى المستويات المنخفضة من الذكاء لديهم تلفظ جيد.. فبعض الأطفال المتخلفين بشدة قد يرددون الكلام بكفاءة، وهم قد لا يفهمون تماماً اللغة التى يرددونها، ولكنهم يقلدونه ويتلفظون به دون خطأ.

عيوب الاستقبال Receptive deficits

فأحياناً ماتنشأ المشكلات الصوتية من عيوب استقبالية ، بما فى ذلك المشكلات الحسية والإدراكية. وتعد هذه المشكلات الصوتية هنا وظيفية، حتى بالرغم من أن هناك مشكلة عضوية واضحة فى حالة فقدان السمع Hearing loss ، فعلى سبيل المثال فإن المشكلة العضوية ليست فى آلة الكلام ذاتها. والاضطرابات الصوتية المرتبطة بفقدان السمع تتناسب مع نوع وشدة الفقدان. فمثلاً فإن الاصوات الانفجارية والاحتكاكية تعد أكثر تكراراً لديهم.

فإذا لم يستطيع الطفل أن يسمع هذه الأصوات بشكل متكرر، فسوف تصبح لديه مشكلة فى اكتساب هذه الأصوات. وبالطبع كما نعرف جميعاً فإن الطفل ستكون مشكلته أكبر إذا ما كان فقدان السمع لديه حاد وذلك أكثر من الفقدان المتوسط. فبينما الطفل ذو فقدان السمع المعتدل

يستطيع اكتساب الكلام ببطء ، فإن الصمم التام أو الولادى يجعل عملية اكتساب الكلام من الصعوبة كثيراً.

وأحياناً ما يستطيع الطفل أن يحصل على المعلومات الحسية فى مخه لأن لديه سمع عادى ، ولكن لديه عملية معالجة للمعلومات مضطربة لأن لدية عيب أو اضطراب إدراكى حسى Perceptual deficit . فالإدراك الحسى هو العملية التى بواسطتها يقوم الفرد بالاختيار والتخزين والتنظيم والتفسير وتحليل المعلومات الحسية. فإذا ما كان الطفل يعانى من مشكلة فى الجزء الخاص باستقبال الكلام ، فإنه لن يكون قادر على تحديد أين تبدأ الكلمات أو أين تنتهى أو أى الأصوات أو الكلمات أكثر اهمية فى سلسلة الأصوات والكلمات. وهذه المشكلات وما شابهها سوف تؤثر فى مخرجات الكلام لأننا لا نستطيع فصل كيف نتحدث عن كيف نستقبل الكلام.

ولهذا نجد أن علاج الكلام للأطفال ذوى مشكلات الإدراك الحسى يبدأ بمحاولة تحسين قدراتهم العملية ولا يركز بشكل مباشر على كيفية إحداث الأصوات.

وفى عديد من المشكلات الصوتية ، فإن اخصائيون أمراض اللغة والكلام لا يكونوا قادرين على تحديد سبب مشكلة الطفل بالضبط. فليس هناك عيب عضوى واضح. فالطفل عادى الذكاء ، ولديه خبرة أسرية

عادية ، ويبدو أنه يستقبل الكلام ويفسره بشكل عادى. فى هذه الحالات فإن الاخصائى الاكلينيكى يحدد ما يعرفه الطفل وما لا يعرفه عن علم الأصوات ، وبعد ذلك ينشأ برنامجاً لملء الفجوات حتى يصحح نظام الطفل الصوتى.

ثانياً : اضطرابات اللغة Language disorders

على الرغم من أن اكتساب اللغة هو شيء طبيعى ويحدث بسرعة كبيرة أثناء نمو الطفل ، إلا أن بعض الأطفال لا ينمون اللغة حسب الإيقاع الطبيعى، أو يكتسبون اللغة بشكل مختلف عن الطفل العادى. وتتضمن اضطرابات اللغة تأخر اللغة Language delay وكذلك مشكلات اللغة المنحرفة. ومن الضرورى هنا أن نفهم الفرق.

حينما ينظر غالبية الناس إلى اضطرابات اللغة ، فإنهم يفكرون فى الأطفال الذين يكتسبون اللغة العادية ولكنهم بطيئون فى عملية الاكتساب. فعلى سبيل المثال، فإن غالبية الأطفال يكتسبون كلماتهم الأولى ذات المعنى فى حوالى عمر السنة. ويبدأون فى وضع الكلمات معاً فى حوالى عمر السنة والنصف ، ويتمكنون تماماً من الأشكال اللغوية الأساسية عند عمر أربع سنوات.

فإذا ما اكتسب الطفل أولى كلماته فى عمر عشرون شهر وظل متأخراً فى الوصول إلى العناصر الأخرى فى النمو اللغوى ، فإن مشكلته

هى تأخر الكلام. ويجب أن نضع فى الاعتبار أن هناك معدلات كبيرة من السواء فى أو كل أطوار اللغة والكلام ، فالتأخر لمدة أشهر قليلة فقط – فى غياب الاضطرابات الأخرى – لايعد خطيراً تماماً بحيث يتطلب علاج مباشر مكثف. ففى حالات التأخر القصير ، فإن اخصائى اللغة والكلام قد يرشد القائمين على الطفل بضرورة الإثراء اللغوى والكلامى والذى يمكن ممارسته داخل البيئة المنزلية ، ويعقب ذلك إعادة تقييم فى غضون ٣ إلى ٦ أشهر. فإذا ما كان الطفل ذو الثلاث سنوات ينتج لغة فى مستوى نتوقع أن نسمعه من طفل عمره سنه أو سنه ونصف ، فإن التأخر هنا يكون أكثر خطورة وينبغى استخدام تدخل مباشر فى هذه الحالة. والنقطة الجديرة بالتذكر فى تأخر اللغة هى أن الأشكال اللغوية المسموعة هى أشكال عادية نتوقع سماعها من طفل أصغر.

وليس كل الأطفال المضطربين لغوياً متأخرين. فبعض هؤلاء الأطفال ينتجون أشكالاً لغوية لا تشبه ما نسمعه من الأطفال الأسوياء. وهذه الأشكال غالباً ما تستخدم دون إتساق ويبدو أنها غير مرتبطة بما نفهمه من اللغة الشائعة، أو قد تستخدم باتساق ولكنها لغة مميزة للطفل الذى يستخدمها.

ومن الواضح أن هناك اختلافاً أساسياً فى الطريقة التى نعامل بها الطفل المتأخر لغوياً مقارنة بالطفل ذو اللغة الشاذة المنحرفة deviant.

language فنحن يمكننا مساعدة الطفل المتأخر لغوياً من خلال توفير استثارة زائدة extra stimulation وفرص لغوية كافية كلما أمكن. وبواسطة إثراء بيئة الطفل اللغوية والكلامية واستفزازه للتقدم في عملية الاكتساب ، فإننا نستطيع مساعدته للتحسن بسرعة.

أما الطفل الذي ينتج اللغة المنحرفة فأنه يمثل تحدياً مختلفاً وكبيراً. فاضطراب اللغة قد يكون عرضى (أعراض) Symptomatic لمشكلات آخرى أكثر شمولاً مثل فقدان السمع الحاد ، صعوبات التعلم Learing disabilities أو أضطرابات انفعالية Emotional disorders . وقد يتأثر علاج اضطراب اللغة بمدى تأثر الطفل بالمشكلات الآخرى. فعلى سبيل المثال ، إذا ما كان لدى الطفل مشكلات لغوية بسبب استخدامه استراتيجيات تعلم غير سوية ، فإنه يجب البدء بفهم هذه الاستراتيجيات وبعد ذلك نقوم بتعديلها أو استبدالها لكى يمكن أكتساب اللغة العادية. وإذا لم ينتج الطفل اللغة لأنه لا يستطيع استقبال الكلام بشكل عادى كنتيجة لفقدان السمع ، فإننا نبدأ بتوفير الكلام بأسهاب واستفاضه. وبمجرد ما تحدث التغذية المرتجعة بشكل جيد ، فإن العلاج للاضطراب اللغوى سيكون أكثر فعالية.

ولنأخذ حالة تأخر الكلام بشكل أوضح كنموذج لاضطرابات اللغة، وذلك من حيث الأعراض والأسباب والعلاج.

الأعراض : يأخذ تأخر الكلام صوراً وأشكالاً عدة:

- فهو إما أن يكون على شكل إحداث أصوات ليس لها دلالة يحدثها الطفل كوسيلة للتخاطب والتفاهم؛ وهو فى هذه الحالة أقرب إلى الصم والبكم فى طريقة تعبيرهم عن حاجاتهم ودوافعهم.
- وإما أن يكون الطفل رغم تقدمه فى السن يظل يعبر عما يريده بالإشارات والإيماءات المختلفة بالرأس واليدين.
- أو أن يستخدم الطفل لغة خاصة ليس لها دلالة لغوية، ألفاظ مدغمة متداخلة بدرجة لاتسمح للسائل بمعرفة دلالاتها، مثل أن يقول كلمة "تيل" ويقصد بها "كثير" أو "بكلة" والقصد بها "بكرة" ، وهذه الأمثلة فيها إبدال وحذف وقلب للحروف.
- كذلك نجد من مظاهر تأخر الكلام عند الأطفال أن عدد المفردات التى يستخدمها الطفل ضئيل جداً. أو أن تكون إجابة الطفل على أى حوار بكلمة واحدة فقط، مثال ذلك :

– عندك قلم رصاص ؟ "أيوه"

– فين قلمك؟ " بابا ".

– بابا شايل القلم فين ؟ "جيبه "

- أو أن يكون تأخر الكلام على شكل صمت أو توقف عن الحديث، حتى يخيل إلى المتكلم مع الطفل أن الطفل أصم أبكم. (٢١: ٤٩،٥٠)

وتتراوح نسبة إنتشار حالات تأخر الكلام من ٣-٥٪ من مجموع الأطفال، وبنسبة تتراوح من ٢٠-٢٥٪ من إضطرابات الكلام لدى الأطفال، كما تكثر هذه الحالات بين عمر (٤-٥) سنوات.

الأسباب :

- عدم سلامة الحواس ومدى استجابة حواس الطفل لما يدور حوله من منبهات سمعية وبصرية، مما لايعطى فرصة التمرين الكافى فى العمر المبكر.
- الإصابات الجسمية الولادية وبعد الولادية، وخاصة الأمراض (الحصبة) وإصابات الجهاز العصبي، مثل إصابة المراكز الكلامية فى اللحاء بتلف أو تورم أو التهاب.
- تأخر مستوى القدرة العقلية العامة.
- تدهور المستوى الثقافى التعليمي للأسرة.
- العوامل النفسية مثل المخاوف والقلق وعوامل الحرمان من الأسرة.

(١٥: ١٥٣، ١٥٤) (٢١: ٥٤)

العلاج :

أما علاج حالات التأخر فى الكلام، فإنه يجب مواجهة هذه الحالات بشكل مبكر وبعد عرض الحالة على إخصائيين فى الطب، واللغة من أجل استخدام إختبارات وفحوص موضوعية، لتحديد موضع ضعف الطفل اللغوى، وإذا ثبت وجود اضطراب عضوى أو عصبى يجب البدء بعلاج هذه الحالة العضوية أولاً، ثم إخضاع الطفل لبرنامج تدريبى خاص يتناسب مع طبيعة العرض اللغوى الذى يعانى منه.

وقد أشار بانجز Bangs ١٩٦٨ إلى ما أسماه بمرشد تعليم اللغة للأطفال دون عمر المدرسة الابتدائية. وكذلك وضع "ريان" Ryan١٩٧٣ برنامجاً خاصاً لتعليم قواعد اللغة يستخدم فى كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهناك برامج خاصة تستهدف تحسين المهارات اللغوية، وإختبارات خاصة لهذا الغرض مثل إختبار "ألينوى" للقدرات النفسية – اللغوية، وهناك برنامج "ميللر" Miller ١٩٧٣ للتدريب على النواحى اللغوية المتعلقة بضعاف العقول.

وعادة يستخدم أسلوب التقليد اللغوى فى بعض البرامج العلاجية، حيث يقوم المعالج بتكرار الكلمات أو الجمل الناقصة التى يتلفظ بها الطفل

مع إضافة ما هو ناقص مع تصحيح الألفاظ الخاطئة، والتشكيل الخاطئ، أو أن المعالج يترك الطفل يتكلم، ثم يشير بملاحظاته على ماقاله الطفل وبالتالى إتاحة التحسن فى دلالات الألفاظ.

وفى حالات تعدد الأعراض ووجود إضطرابات فى القراءة أو فى المهارات الإدراكية، وإضطرابات أخرى عضوية أو نفسية، يمكن أن يشترك مجموعة من الأخصائيين فى وضع مجموعة متكاملة من البرامج لمواجهة المشكلة وعلاجها، فقد يشترك الطبيب، والاخصائى النفسى، والمرشد النفسى، والإخصائى الاجتماعى .. الخ. فى جهود متكاملة مع مراعاة قدرات الطفل المصاب بتأخر الكلام.

ثالثاً : اضطرابات الصوت Voice disorders

قد يندهش الكثير منا من قدرة بعض الطيور مثل المينة Mynah (نوع من الطيور الآسيوية) والببغاء ، على تقليد كلام البشر. ولكن يمكن لنا أن نؤكد على قدرة البشر التعبيرية على تقليد أصوات الطيور والحيوانات والألات الموسيقية أو أى نوع من الأصوات الممكنة. فهناك مدى كبير للصوت البشرى ، وخلال هذا المدى يجب أن نقرر ما هو الصوت الطبيعى؟.

ويمكن القول أنه حينما يكون الصوت مضطرباً ، فإن هناك مشكلة في نغم الصوت Pitch (أى طبقة الصوت) ، أو في علو الصوت Loudness ، أو فى نوعيته. ومن الأهمية هنا أن نقرر أنه لا نستطيع عملياً أن نفصل طبقة الصوت ، وعلوه ، ونوعيته عن بعضهم البعض ، فكل هذه العناصر يؤثر ويتأثر كل منها بالأخر. فعلى سبيل المثال ، حينما نصف صوتاً ما بأنه صوت لا هث (أنفاسى) Breathy فإننا نصدر حكماً على نوعية الصوت أيضاً كما، أن الصوت اللاهث أضعف من حيث مدى الجهريه ، وعادة يكون أقل فى النغم مما يجب. ونتناول هذه العناصر بشيء من التفصيل.

أ – اضطرابات طبقة الصوت **Pitch disordrs**

تأخذ طبقة الصوت ثلاث صور من الشذوذ : –

– فقد تكون عالية جداً Too high
– أو منخفضة جداً Too Low
– أو تكون رتيبة مملة Monotonous

فالصوت قد يكون ذو طبقة أعلى مما يتوقع بالنسبة لحجم أو جنس الفرد، لأن حنجرة المتكلم قد تكون صغيرة بشكل غير عادى أو لأن مخارج الصوت قصيرة ونحيفة. وإذا ما كانت طبقة الصوت العالية متسقة مع حجم وقدرات الحنجرة فإنه لا يمكن عمل أى شيء للطبقة المنخفضة.

كما أن إجبار حنجرة صغيرة على انتاج صوت ذو طبقة منخفضة قد يسبب إصابة للحنجرة أكثر من الطبقة العالية.

وقد يكون الأولاد خصوصاً أبطيء قليلاً في النضج الجسماني ، ومن ثم فالولد الذي يكون صوته مثل ولد في سن ١٢ سنة حينما يكون عمره ١٥ سنة قد ينتج أصواتاً مع مرور الوقت كما لو كان عمره ١٨ سنة أو ١٩ سنة.

وحينما يكون الصوت عالي الطبقة كنتيجة للتوتر أو الضغط أو لأن المتحدث شعورياً أو لاشعورياً يقلد شخصاً ما ذو صوت عالي الطبقة، فإن العلاج يمكن أن يساعد المتحدث أن يصل إلى طبقة صوته العادية.

ونجد أن بعض الأفراد ، ذكوراً وإناثاً ، يضطرون اصواتهم للانخفاض أكثر مما يجب ، لأنهم يحاولون أن يؤائموا أصواتهم مع ما يستقبلونه باعتباره الصوت المناسب. فالأنثى في العمل – مثلاً – قد تجبر صوتها شعورياً أولا شعورياً أن يرتفع لكي تمثل الصورة التي تعتقد أنها مهمة للنجاح في العمل ، أولأنها تحاول أن تناسب صوتها مع النسخ الذكرية للأصوات.

والصوت الرتيب أو أحادي الطبقة غالباً ما يحدثه شخصاً ما يكون تقدير الذات Self - Steem لديه منخفض. وقد يكون ذلك الصوت هو

نتيجة لفقدان السمع. ومن الصعب أن نشعر بالاختلافات فى طبقة الصوت، وقد يكون الاختلاف فى طبقة الصوت متعلم مع خلال التقليد.

ب– اضطرابات علو الصوت Loudness disorders

وكذلك نجد هناك ثلاث مشكلات شائعة لعلو الصوت : –

– فالصوت قد يكون عالياً جداً.

– أو يكون ضعيف جداً.

– أو قد لا يكون هناك صوتاً على الأطلاق ، وهى حالة معروفة باسم "الأفونيا" Aphonia أوفقدان الصوت.

فالأشخاص الذين يعانون فقداناً للسمع نتيجة مشكلات فى الأذن الداخلية inner ear أو فى المسار العصبى من الأذن إلى المخ ، هؤلاء الأشخاص غالباً ما يتحدثون بصوت مرتفع جداً لأن لديهم صعوبة فى سماع كلامهم.

ويمكننا أن نجرب ذلك إذا ما تحدثنا بصوت عالى أثناء الاستماع إلى موسيقى من خلال سماعات الأذن (هيد فون). وفى بعض الحالات يكون الصوت المرتفع هو انعكاس لشخصية المتحدث. فبعض الناس الذين يوصفون بأنهم متغطرسون أو بغيضون أو متمركزون حول ذواتهم أحياناً ما يتحدثون بصوت عالى مرتفع. ونجد أن هناك آخرين عادة ما يتحدثون

بصوت مرتفع لأنهم يعملون فى بيئات صاخبة ، أو يعملون فى مهن معينة تتطلب أن يكون صوتهم أعلى من العادى مثل " التدريس" أو "الوعظ". والصوت العالى يثير إزعاج للمستمعين وكذلك قد يحدث مرض لاعضاء التلفظ مثل عقدة اللسان أو ورم الغشاء المخاطى أو الحنجرة (الصوت المبحوح).

وأحياناً ما يتحدث الأفراد بشكل خفيض، تماماً لأن لديهم فقدان سمع مرتبط بمشكلات فى الأذن الوسطى أو الخارجية والتى تجعلهم يحكمون على أصواتهم أنها أعلى مما هى فى الواقع فعلاً. ويمكننا أن نفهم هذه الحالة إذا ما غطينا أذاننا واستمعنا لأنفسنا ونحن نتحدث. وكما سبق أن قلنا أن الصوت العالى جداً أو الخفيض جداً قد يمدنا بشىء من الاستبصار بشخصية المتحدث – فإن بعض الأشخاص الخجولين ، المنسحبين أو غير الشاعرين بالأمان أو الذين يشعرون بالدونية (النقص) فقد يتحدثون بصوت ضعيف خفيض. وقد يكون الصوت الضعيف هو عرض لحالة جسمانية مثل شلل Paralysis جزئى فى أعضاء التلفظ.

أما المشكلة الحقيقية فهى فقدان الصوت aphonia . فالمتحدث قد لا يكون لديه صوت على الإطلاق إذا ما كانت أعضاء التلفظ مصابة بالشلل.

والأفونيا ليست جسمية ، بل هى نفسية أو انفعالية. وحينما يكون فقدان الصوت واحتباسه نتيجة صدمة انفعالية emotional trauma ، فأنها تسمى بفقدان الصوت الهستيرى Hysterical aphonia . وفيها لا توجد إصابة جسمية بالحنجرة ، ولكن المتحدث لا ينتج الصوت لأنه يعتقد أنه غير قادر على إحداث الصوت.

وقد يكون علاج مثل هؤلاء المرضى معقداً ، لأن مشكلة الصوت هى عرض لمشكلة نفسية. فهل يجب أن نعالج المشكلة باعتبارها مشكلة صوتية أم باعتبارها مشكلة نفسية ؟ نعم فبعض الحالات تأتى المشكلة النفسية أولاً ، أى هى التى نبدأبها ، وإذا ما استمر فقدان النطق فإن المشكلة تصبح اضطراب صوتى عضوى. ويوصى بعض المعالجين بعلاج صوتى مصحوباً بفرصة تفريغ انفعالى Emotional catharsis متبوعاً بعلاج نفسى إذا ما كانت هناك ضرورة.

ج – اضطرابات نوعية التلفظ Vocal quality disorders

وبداية نقول أنه ليس هناك إجماع واتفاق حول اضطرابات نوعية الصوت، لأنه من الصعوبة أن نجد مصطلحات تصفها ، ومن المستحيل أن تصوغ تعريفات لهذه المصطلحات تكون مقبولة لدى جميع الخبراء والمتخصصين.

ويمكننا أن نتفق أن اضطرابات نوعية الصوت هى نتيجة مشكلات فى رنين الصوت Resonance أو الحنجرة. فحينما يضطرب الرنين فإن ذلك يكون من جراء أن هناك أنفية nasality (أى صوت أنفى)، أى أنفية زائدة hypernasality أو أنفية قليلة غير كافية لإحداث رنين الصوت Hyponasality. إن اضطرابات نوعية الصوت المرتبطة بالحنجرة تحدث حالات من الخشونة أو الصوت الأجش الغليظ Harshness ، أو اللهاث (صوت أنفاسى متهدج ، أو بحة فى الصوت Hoarseness ، أو قد تجمع كل هذه الحالات.

وغالباً ما تكون الأنفية الزائدة شائعة لدى المرضى ذوى الشق الخلقى فى سقف الفم. فإذا ما كان سقف الحلق مشقوق ، فإنه من الصعب أو المستحيل أن يحدث إغلاق محكم لفتحة الحنجرة العليا (البلعوم) لإيقاف انسياب الهواء عبر فتحات الأنف – فكما سبق ورأينا – فإن فتحات الأنف تتزامن مع فتحة الفم بالنسبة لحروف مثل (الميم – النون).

فإذا ما كان المتكلم لا يستطيع أن يقوم باغلاق تام لفتحة الحنجرة العليا فإن كل الأصوات التى يحدثها ستكون أنفية الرنين (أى تخرج من أنفه).

وبعض المتكلمين تكون لديهم أنفية زائدة ليس بسبب شقوق فى سقف الفم ولكن لأن لديهم شقوق قصيرة ولادياً لاتوفرلهم حجم كافى من

النسيج لإحكام غلق البلعوم (فتحة الحنجرة العليا). وقد يكون الصوت أنفي نتيجة التقليد، فالطفل قد يكتسب ذلك الصوت الأنفي نظراً لتقليد أحد والديه ويظل ذلك صاحباً له حتى مرحلة الرشد.

أما الأنفية القليلة فهي أقل شيوعاً. فالأشخاص لا يحدثون حروف أنفية النوع مثل الميم والنون. ولبعض الأسباب قد تظل فتحة الحنجرة مغلقة طوال الوقت. وقد يحدث هذا بسبب الزوائد الأنفية Adenoids غير المتسعة أو كنتيجة شدة الحساسية التي تسبب التورم في الأنسجة في البلعوم. فقد تكون اللهاة (لسان المزمار) Velum في وضع منخفض، بسبب الزوائد الأنفية غير المتسعة أو النسيج المتورم ، فتحدث إعاقة لفتح الفتحات الأنفية ولا يحدث الرنين الانفي الطبيعي للصوت.

وقد يوصف الصوت بأنه (لاهث) متهدج حينما تخرج كمية كبيرة من الهواء أثناء إخراج الأصوات Phonation . وقد يتعلم بعض الأشخاص أن يتكلموا بصوت لاهث من خلال التقليد ، أو بسبب أنهم يفضلوا الصوت المتهدج والذي من خصائصه أنه جنسي Sexy أو أغرائي Seductive لدى النساء.

أما الصوت الأجش (الغليظ) فقد يحدث نتيجة استخدام مستويات عالية النغم غير ملائمة. وغالباً ما يكون أصحاب هذا الصوت يعملون في بيئات صاخبة أو يعملون في مهن تتطلب منهم أن يكونوا غلاظ الأصوات.

وقد يساعد المعالج المريض على تحديد الصوت المطلوب الذى يتلائم مع جنسه وسنه وحالته الجسمية ، ثم يرشد المريض على إحداث هذا الصوت. واذا لم يتعلم المتكلم كيف يحدث الصوت المناسب وبنغمة ملائمة وبارتفاع معقول ، فإن اضطراب الصوت قد يرجع مرة أخرى.

رابعاً : اضطرابات الطلاقة Fluency disorders

حينما نفكر فى اضطرابات الطلاقة فإن الذهن ينصرف إلى اللجلجة أو التهتهة Stuttering ، وهى أحدى اضطرابات الطلاقة الشائعة.

ويجب أن نعى أن أى اضطراب يتصف بالتردد والتكرار (للأصوات، للمقاطع ، للكلمات والجمل) ، أو تطويل ومد للأصوات يعوق انسياب الكلام هو اضطراب فى الطلاقة. ومشكلات الطلاقة غالباً ما تصاحب الأمراض العصبية. فالأفراد المصابون بالصرع Epilepsy أو الشلل الدماغى، أو إصابات دماغية غالباً ما تكون لديهم مشكلات طلاقة.

- التهتهة Stuttering

التهتهة هى الكلام فى نوع من التردد والاضطراب فى الكلام، حيث يكرر الطفل الكلام بتردد، ويردد حرفاً أو مقطعاً ترديداً لا إرادياً مع عدم القدرة على أن ينتقل من هذا المقطع إلى التالى.

والتهتهة هى اضطراب يبدأ فى الطفولة عادة ما بين عمر سنتان وأربع سنوات. وكثير من الأطفال الذين يتهتهون – حوالى ٨٠٪ – يشفون تلقائياً بمرور الوقت عندما يصلون إلى عمر السادسة.

والتهتهة أكثر شيوعاً لدى الأولاد عن البنات – وفى الصغر فإن نسبة الذكور إلى الإناث تكون ٢ : ١ ، وفى الرشد تكون النسبة ٤ : ١ ، ٥ : ١. والطفل يعيد كلمات ذات مقطع واحد. وقد تكون التهتهة دورية . ولهذا نجد أياماً وأسابيع أو شهور من الطلاقة العادية تتبعها أياماً وأسابيع أو شهور من التهتهة الملحوظة وأحياناً ما تستمر هذه الدورة لمدة سنوات عديدة حتى يدخل الطفل فى فترة سواء ولا تحدث له التهتهة مرة أخرى.

وحينما تحدث وتنمو التهتهة فإن السلوك يصبح أكثر تعقيداً ويصبح الشخص المتهته أكثر وعياً بمشكلته حتى يبدأ فى النظر إلى نفسه باعتباره متهته. وحينما تزداد شدتها نجد تعبيرات وجهية غريبة، وصعوبة فى التنفس وصعوبة فى تحريك أعضاء التنفس والكلام.

وفيما يتعلق بالأسباب فإن هناك عديد من النظريات حول ذلك. فبعض النظريات ترى أن التهتهة هى اضطراب عضوى يمكن أن يقوم على أساس مشكلات عصبية مرتبطة بوظيفة التلفظ أو التحكم فى الصوت. ونظريات أخرى تعتقد أنها عرض لاضطراب نفسى، ومازالت هناك **نظريات أخرى ترى أنها سلوك متعلم.**

ومن أبرز النظريات الشائعة تلك النظرية التى يتزعمها الباحث الأمريكى "ترافس" Travis .

وتقوم هذه النظرية على أساس نيورولوجى فسيولوجى يتلخص فى أن تحويل طفل أعسر "أشول" للكتابة بيده اليمنى مدعاة لحدوث اللجلجة فى الكلام، والأساس الذى قال به أصحاب هذه النظرية يرجع إلى الفرض التالى:

"أن المخ ينقسم إلى شطرين أو نصفين كرويين، ومن خصائص تكوينهما أن أحدهما يسيطر على الآخر، وتكون هذه السيطرة فى النصف الكروى الأيمن للأفراد الذين يكتبون باليد اليسرى، بينما العكس صحيح. فالعلاقة إذن بين النصف الكروى للمخ وتفضيل استعمال يدعلى الأخرى علاقة عكسية منشؤها السيطرة الدماغية، وبناء على هذا الفرض يقرر أصحاب هذا المذهب أن تحويل طفل يسارى إلى الكتابة باليمنى ينتج عنه شئ من التداخل فى عمل كل من نصفى المخ الكرويين، ويؤدى هذا التداخل إلى أزدياد سيطرة نصف الكرة الأيسر، فيتعادل شطرى المخ فى السيطرة وينتج عن تعادلهما إختلال يؤدى إلى إضطراب كلام الطفل.

(٢١: ١٦٥، ١٦٦)

وقد كتب "لى Lee" منذ سنوات عن الطريقة التى يمكن بها إحداث اضطراب ملحوظ فى سلوك الكلام لدى الأشخاص ذوى العادات السوية فى الكلام. وقد أصبحت هذه النتائج معروفة جيداً فى وقتنا الحاضر، واتضحت شواهدها على نطاق واسع. وهذه الطريقة التى تعرف عادة "بالكلام المرجأ الإعادة". وهى عبارة عن تسجيل كلام المتكلم بجهاز تسجيل، واعادته على مسامعه أثناء الكلام، وذلك بتأخير يبلغ حوالى ١٠/١ إلى ٥/١ ثانية من خلال سماعتين محكمتين على الأذنين.

ونتيجه لذلك يسمع المفحوص حديثه فى علاقة زمنية غير طبيعية مع صوته، فتضطرب عاداته الإدراكية، ورقابته الذاتية على الكلام، ويترتب على ذلك الإبطاء الشديد فى الأحرف المتحركة، وتكرار الكلمات، واللجلجة فى المقاطع وغير ذلك من العيوب. (٩: ٣٧٥-٣٧٦)

هذا ويمكننا أن نلخص العديد من أسباب التهتهة واللعثمة فى :

- **العوامل الوراثية:**

حيث أن بعض الدراسات تشير إلى وجود اضطرابات مماثلة بين أفراد آخرين داخل أسرة المريض ولعدة أجيال، وهذا مايشير إلى دور الوراثة.

وفى دراسة قام بها "لونى" Launy ١٩٦٦ تبين له أن نسبة ٣٪ من الحالات ترجع لأسباب وراثية، يشار إليها عادة باسم "العامل المجهول" X. Factor.

• عوامل عضوية وانحرافات جسمية تكوينية :

مثل خلل فى تكوين اللسان، أو الإصابات المخية Brain damage، وقد أشرنا من قبل إلى الأسباب النيورولوجية (العصبية) عند عرض نظرية "ترافس".

• العوامل النفسية والانفعالية :

فالدراسات تشير إلى وجود حالات من التهتهة كانت تعانى من اضطراب نفسى وظهرت التهتهة جنباً إلى جنب مع العامل النفسى. كما أن هناك حالات من التهتهة ظهرت فجأة بعد صدمة نفسية شديدة.

ويربط "وايات" G. Wayatt ١٩٦٦ بين التهتهة وعلاقة الأم بالطفل وبنوعية هذه العلاقة، وخاصة فيما يتعلق بالبدايات اللغوية الأولى التى تعوق أو تكف الطفل المتهته مما يخلق لدية السلوك العصابى، كذلك نجد أن الحرمان العاطفى والصراع النفسى هى عوامل هامة فى هذا الاضطراب.

- وترى مدرسة التحليل النفسي أن النزعات والدوافع المكبوتة يمكن التعبير عنها من خلال الفم وأعضاء التنفس (أعضاء الكلام أيضاً) فالتوترات الناجمة عن عوامل العدوان والخوف والكبت قد تؤدى فى بعض مواقف الإجّهاد النفسي إلى التهتهة وإلى اضطرابات كلامية آخرى.

- كذلك يمكن تفسير هذا الاضطراب بأنه نكوص regression إلى مرحلة الطفولة المبكرة حيث التثبيت على المرحلة الفمية Fixation، فعندما يتعرض الطفل إلى قسوة أو خوف ما فإنه يستجيب بإغلاق فمه أو بالامتناع عن الكلام الذى يأخذ شكل تهتهة. (١٥: ١٦٨،١٧٥)

والتهتهة هى اضطراب يغلب عليه أن يكون وظيفياً Functional، وهى اضطراب فى توصيل المعلومات للآخرين، وهى تبدأ عادة بشكل تدريجى منذ فترة الطفولة المبكرة، كما أنها أكثر انتشاراً لدى الذكور عن الإناث.

وينشأ هذا الاضطراب من اضطراب فى حركتى الشهيق والزفير أثناء النطق، مثل انحباس النفس ثم انطلاقه بطريقة تشنجية، كما نجد لدى

الطفل حركات زائدة عما يتطلبه الكلام العادى، وتظهر هذه الحركات فى اللسان والشفتين والوجه.

وقد يحدث فى التهتهة توقف للكلام فترة يكون الطفل فيها غير قادر على إصدار الأصوات مؤقتاً، وبعد انخفاض وتوتر العضلات يحدث فيضاناً من الكلمات السريعة، ثم يحدث توقف نتيجة التقلص والتوتر.

كما أن التهتهة فى الغالب يصاحبها تقلص عضلات الوجه مثل تقطيب الجبين وانتفاخ الخدين وبروز الفم وهذه هى الأعراض التى تستلفت الانتباه إلى التهتهة وتكون هى المسببة لسخرية الآخرين من الطفل (١٧: ١٣٦) (١٥: ١٥٧).

ويرى كل من "ستين" stein "وفروشلز" Froschles أن التهتهة تتطور لدى الطفل من مرحلة إلى آخرى تكون أكثر خطورة وهذه المراحل تأخذ الأشكال الآتية :

١- المرحلة التواترية Clonic

حيث يصعب على الطفل النطق أو التعبير بوضوح، أو طلاقة عادية مع بطء فى الاستجابة الكلامية، وبذل الجهد من أجل إخراج

الكلمات، وتكون بداية الكلام بطيئة ثم يصبح الكلام سريعاً مع إعادة أجـزاء الكلمة.

٢- المرحلة التشنجية الاهتزازية Clono Tonic

وفيها نجد عدم القدرة على النطـق بوضـوح، وخاصـة فـى بدايـة الكـلام، وصعوبـة فـى نطـق الكلمـة الأولـى، ويصـاحب ذلـك إعـادة أجـزاء الكلام، مع وجود جهد واضح و استجابات انفعالية وتغير فى ملامح الوجـه ومحاولات الضغط على الشفتين وعلى عضلات الحنجرة، وبذلك تحتبس طلاقـة الكـلام مـع حـدوث نـوع مـن التوتـر الـذى يظهـر بشـكل حركـات ارتعاشية أو أهتزازية متكررة تعقبها تشنجات لا إرادية، مـع ترديد كلمـات أو أحرف دون القدرة على الانتقال إلى الكلمة الآخرى.

٣- مرحلة اللعثمة أو اعتقال اللسان Stammering

وهى أشد مراحل التهتهة، ومن أعراضها توقف أو تعسـر واضـح فى الكلام رغم حركة أعضـاء الكـلام، ويصـاحب هـذه المرحلـة تشـنج فـى عضـلات الوجـه، ارتعـاش فـى الأطـراف وتبـاعد المسـافة بيـن كـل كلمــة وآخرى أو مقطع وآخر، وينتهى المقطع عادة بانفجار صوتـى لـه أثـر سـئ على الطفل والسـامع، وتـؤدى إلى مشـاعر مـن القلـق والاحبـاط والشـعور بالذنب.

وإذا نظرنا إلى التهتهة فى هذه المرحلة الأخيرة نجدها تتطور من حالة تشنج اهتزازى إلى حالة تشنج توقفى، حيث نشاهد إحتباس الكلام الذى يعقبه انفجار - وفى الحالات الشديدة نجد المريض يضغط بقدميه على الأرض مع ارتعاش الرموش وإخراج اللسان خارج الفم .. إلخ وكل ذلك بهدف التخلص من حالة إحتباس الكلام أو اعتقال اللسان.

وهذه الحالة الأخيرة يطلق عليها stammering حيث يعجز المريض عن إخراج الكلمة أو المقطع تماماً.

.ويمكننا باختصار أن نقول أن اللجلجة هى إعاقة الكلام حيث تعوق تدفق الكلام بالتردد وبتكرار سريع لعناصر الكلام وبتشنجات عضلات التنفس أو النطق. أو اللعثمة أو التلعثم فهى اضطراب فى الكلام يتميز بوقفات تشنجية أو تردد فى النطق.

وفيمايلى مثال للتمييز بين هذين العرضين :

نطق كلمة "محمد"

- فى اللجلجة : م م م م محمد (نطق حرف الميم أو الحاء أكثرمن مرة)

- فى اللعثمة : م ـــ توقف ـــ حمد (نطق حرف الميم مرة واحدة يليه توقف ثم إكمال الكلمة.

توقف ملحوظ
أو ←——— (محمد) (التوقف قبل نطق الكلمة، ثم نطقها فى دفعة واحدة.

وبرغم ذلك لايميز كثير من الباحثين بين هذين العرضين ويفضلون استخدام اللجلجة كمصطلح عام لوصف هذا الشكل من أشكال الاضطراب. (٤: ١٨٢)

وأحياناً ما تكون اللجلجة عارضة عند الأطفال الصغار وهم فى مراحل ارتقائهم، ولذا تسمى اللجلجة فى هذه الحالة باللجلجة الارتقائيةDevelopmental stuttering وعادة مايكون ظهورها فى هذه الحالة مابين الثانية والرابعة من العمر، وقد تستغرق عدة شهور، ولكن إلى جانب هذا النوع من اللجلجة يوجد نوع آخر يسمى "باللجلجة الحميدة" ، وعادة ماتبدأ ما بين ست وثمانى سنوات من العمر، وتستغرق سنتين أو ثلاث سنوات. وهناك أيضاً اللجلجة المتمكنة، وتبدأ من ثلاث إلى ثمانى سنوات. (١٩: ١٨١، ١٨٢)

لماذا يكون البنين أكثر تهتهة من البنات؟ هناك نقاش وجدل كبير حول هذا التساؤل. فهناك من يرى أن البنين أكثر تعرضاً لضغوط أكثر

تعرضاً لضغوط أكثر من البنات. وإن كان هذا التفسير يبدو معقولاً إلا أنه ليس كافياً وخاصة هذه الأيام. ويرى آخرون أن البنين أكثر من البنات في التهتهة لأن البنين أبطء في النضج من البنات وليس لديهم القدرات العصبية العضلية للاستجابة للمطالب الاتصالية الملقاة على عاتق كل الأطفال.

لماذا يصبح كثير من المصابين بالتهتهة فجأة ذوى طلاقة عندما يغنون ، أو يتحدثون في نغمات متسقة أو حينما يهمسون أو يتحدثون بإيقاع مميز ؟ ومرة أخرى نجد هناك تفسيرات مختلفة ، ولكن أهم تفسير هنا أن المصابين بالتهتهة يمكن أن يكونوا فصحاء أكثر من أن يكونوا متهتهين. فالتهتهة أكثر من كونها حركة كلام قلقة مضطربة. فهناك مكون إدراكي له تأثير هنا. فحينما يعتقد المتهته أنه سوف يتهته، أو عندما يعتقد أن كلامه سوف يكون صعب، أو حينما يقول شئ ما يظن أنه مهم جداً ، فإنه في هذه الأحوال يكون ميالاً للتهتهة. إن التهتهة هي بحق لغز ومشكلة محيرة.

إن علاج التهتهة معقد جداً. ويكفي أن نقول أنه عندما نعالج التهتهة مبكراً فإن مصير الحالة سيكون جيداً. وعموماً فإنه في حالة التهتهة يمكن أن يكون هناك مكاناً للقول المأثور:

قيراط وقاية خيراً من فدان علاج".

الثأثأة Lisping

الثأثأة – أو اللدغ – أو لكنة حرف السين، من أكثر عيوب النطق انتشاراً بين الأطفال، وهى تلاحظ بكثرة مابين سن الخامسة والسابعة، أى فى مرحلة إبدال الأسنان. وأهم ما يميز هذا العيب هو إحلال الصوت الخاص بحرف من الحروف محل الصوت الخاص بحرف آخر، ومن أكثر الأشكال انتشاراً إحلال حرف الـ ث محل حرف الـ س.

وكثيراً من المصابين فى هذه السن يبرءون من هذه العلة إذا ما تمت عملية إبدال الأسنان، فيعود نطق الحروف الصفيرية sibilant إلى ما كان عليه من الدقة وعدم التردد. وهناك أقلية تلازمها هذه العادة إلى أن تتاح لها فرصة العلاج الكلامى (٢١: ١٥٧) (١٧: ١٥٣).

ومن أبرز أسباب هذا العيب الكلامى نجد:

١- تشوه الفك أو الأسنان أو الشفاه، أى عدم انتظام الأسنان من ناحية تكوينها الحجمى، كبراً أو صغراً، أو من القرب والبعد، أو تطابقها وخاصة فى حالة الأضراس الطاحنة والأسنان القاطعة، فيجعل تقابلها صعباً.

ويعتبر هذا العيب العضوى التكوينى، على اختلاف صوره من أهم العوامل التى تسبب الثأثأة فى أغلب الحالات.

٢- وقد تكون اللثأثأة نتيجة لعوامل وظيفية بحتة، مثل التقليد، حيث نجد أن هناك بعض أفراد الأسرة يعانون من هذا العيب.

٣- وهناك عوامل نفسية تؤدى إلى اللثأثأة، وتسمى اللثأثأة هنا باسم neurotic Lisping

وللثأثأة أشكال عدة، منها إبدال حرف السين ثاء، ونجد أن سبب العلة فى هذه الحالات يرجع إلى بروز طرف اللسان خارج الفم، متخذاً طريقه بين الأسنان الأمامية.

وتأخذ عملية الإبدال فى حالات أخرى شكلاً آخر، حيث تقلب السين "شيناً"، وسبب العلة فى هذا النوع إنما يرجع إلى تيار الهواء الذى يمر فى تجويف ضيق بين اللسان وسقف الحلق فى حالة نطق حرف "السين" وهو الوضع الطبيعى لإحداث هذا الصوت، فينتشر تيار الهواء على جانبى اللسان، إما لعدم قدرة الشخص على التحكم فى حركات لسانه، أو لسبب آخر من الأسباب التى ترجع للناحية التشريحية فى تكوين هذا العضو.

ونجد أنه فى حالات كثيرة يرجع العيب إلى نوع من "الطفلية" Infantalism حيث يواصل الطفل الكلام بهذه الطريقة لاعتقاده بأن ذلك يجد استحساناً من الآخرين ويجعله محل إعجابهم أو يثير ضحكهم واتقادهم

بأنه طفل خفيف الظل .. وهنا يمكن أن نجد أن البالغين أنفسهم يقلدون كلام الطفـل ولا يصححونـه، وبالتـالي يعطونـه مثـالاً سـيئاً للتقليـد (٢١: ١٥٨، ١٥٩) (١٧: ١٥٦)

الأفازيا "أو أحتباس الكلام Aphasia"

كلمة "أفازيـا" Aphasia مصطلـح يونـاني الأصـل مكـون مـن مقطعين، الأول هو (A) ويعني عدم أو خلـو، والثـاني هـو phasis ويعني كلام، وتصبح الكلمة معناها احتباس الكلام. والمصطلح يشير إلى العيوب المتصلة بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات، أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث أو الكتابة.

تصنيف الأفازيا:

كان من نتائج الأبحاث التشريحية الدماغية التي قـام بها عديـد مـن العلماء مثل "بروكا" فرانك "هنرى مد" وغيرهم، أن هناك أنواعاً مختلفة من الأفازيا هي:

أ- تصنيف "هنرى مد" الذي يعتمد على الوظيفة اللغوية:

١- الأفازيا اللفظية Verbal aphasia ويكون المريض عـاجزاً عن إحضار الكلمات قولاً وكتابة.

٢- أفازيا أسمية Nominal aphasia حيث يجد المريض نفسه عاجزاً عن فهم أسماء الأشياء أو معنى الكلمات (كل كلمة على حده).

٣- أفازيا نحوية syntactic aphasia حيث يكون المريض غير قادر على تركيب الجملة مع مراعاة القواعد.

٤- أفازيا معنوية (أفازيا المعانى) Semantic aphasia ويكون المريض عاجزاً عن فهم الكلام المركب فى الجمل المفيدة، مع القدرة على فهم الكلمات متفرقة كل كلمة على حده.

ب- تصنيف "فون موناكوف"

١- أفازيا التعبير expression وهذا الصنف من الأفازيا لا يتعلق بالناحية الحسية، وإنما بالناحية الحركية، أى القدرة على نقل الأفكار إلى الغير، ومن أهم أشكال هذا الصنف الخرس، وهو عدم القدرة على التعبير لفظاً بدون شلل فى اللسان أو أعضاء الصوت مع القدرة على فهم الكلمات.

٢- أفازيا الاستقبال Reception aphasia وتتعلق بالناحية الحسية وفيما يخص استقبال الكلام، ومن أشكالها الصمم اللفظى، والعمى اللفظى، الصمم اللفظى، وهو تعذر فهم الكلام المسموع دون إصابة

جهاز السمع، والعمى اللفظى هو تعذر فهم الكلام المكتوب دون أن يرجع ذلك إلى إصابة البصر.

٣- أمنازيا النسيان Amnestic aphasia حيث ينسى المريض أسماء الأشياء التى يتعامل معها فى الحياة اليومية دون أن يفقد القدرة على الفهم أو التعبير.

جـ- التصنيف الذى يعتمد على الدراسات التشريحية (بروكا، فرنك، هنرى وغيرهم)

١- أفازيا حركية Motor or verabal aphasia

٢- أفازيا حسية Sensory aphasia

٣- أفازيا نسيانية Amnestic aphasia

٤- أفازيا كلية Total aphasia

٥- فقدان القدرة على التعبير كتابة Agraphia

وهذا التصنيف الأخير يعتبر من التصنيفات الهامة التى يرجع إليها الأطباء وعلماء اللغة وعلماء النفس، وجميع هذه الأشكال من الأفازيا ترجع إلى إصابة الجهاز العصبى المركزى وخاصة مراكز الكلام، والاختلاف فى أشكال الأفازيا يرجع إلى موضع أو مكان الإصابة فى الجهاز العصبى المركزى وفى القشرة المخية، ولكن

ذلك لا يمنع من وجود حالات نادرة من الأفازيا ترجع إلى عوامل وظيفية غير عضوية (١٥: ٢٠٣-٢٠٥).

ويمكن أن نتناول هذه الأنواع المختلفة من الأفازيا بشيء من التأصيل.

١- الأفازيا الحركية Motor aphasia

وتسمى أيضاً بأفازيا "بروكا" نسبة إلى الجراح الفرنسي "بولس بروكا" حيث وجد في أحد مرضاه الذين يعانون احتباساً في كلامهم خللاً في الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث بالمخ، والقريب من مراكز الحركة لأعضاء الجهاز الكلامي. فقد وجد "بروكا" لدى بعض مرضاه معاناة من الاحتباس في الكلام، وعدم القدرة على الكلام (الحركي) وبصوت مسموع، وكذلك عدم القدرة على القراءة بصوت مسموع، أو إعادة الكلمات المسموعة، وذلك دون وجود ظاهرة مرضية كلامية أخرى، وهذا نوع من اضطراب الأبراكسيا Apraxia أي العجز عن الحركة. ولهذا يطلق على هذه الأفازيا، حركية.

وفي الحالات الشديدة من هذه الحبسة الكلامية، يفقد المصاب القدرة على التعبير، لدرجة لا يتعدى فيها محصوله اللغوي كلمة "نعم" أو "لا" وقد

يكون حديثه كلمة مقصوراً على لفظ واحد لا يغيره مهما تنوعت الأسئلة أو الأحاديث الموجهة إليه.

وعلى الرغم من احتباس الكلام فى حالات الأفازيا الحركية فإن المريض لا يشكو اضطراباً أو عجزاً فى قدرته على فهم مدلول الكلمات المنطوقة أو المكتوبة.

٢- الأفازيا الحسية Sensory Aphasia

وتسمى بأفازيا فيرنيك Wernike الذى توصل من خلال أبحاثه التشريحية إلى هذا النوع من الأفازيا. فقد توصل إلى افتراض مركز سمعى كلامى يوجد فى الفص الصدغى من الدماغ، وأن إصابة أو تلف فى هذا الجزء من الدماغ يؤدى بدوره إلى تلف الخلايا العصبية التى تساعد على تكوين الصور السمعية للكلمات أو للأصوات، وينتج عن ذلك ما يسمى بالصمم الكلامى Word deafness، وهو شكل من أشكال الأفازيا الحسية حيث تكون حاسة السمع سليمة، ولكن الألفاظ تفقد معناها لدى السامع، كما لو كانت هذه الألفاظ من لغة أخرى لا يعرفها الفرد. فمثلاً لو تفوهنا أمام طفل يعانى هذا النقص بحرف مثل "الباء" ونطلب منه تكرار ما سمع، نجده يقول "فاء" وما يقال عن هذا الإبدال السمعى الذى ينسحب على

حرف الباء والفاء، يقال كذلك على الحروف الحلقية مثل الجيم والخاء، غير أنه إذا كتبنا حرف الباء للطفل وطلبنا منه قراءته، فإنه يقرأه صحيحاً، فكان العيب يتصل بالادراك السمعي auditory perecption وليس بالإدراك البصرى Visual.

وهذه الأفازيا الحسية قد تكون جزئية، أى قاصرة على بعض الحروف دون الأخرى، أو كلية تشمل معظم الحروف الهجائية. ومرجع ذلك هو مدى إصابة المراكز المخية الخاصة، التى تحدث نتيجة عوامل ولادية Congential أو مكتسبة بعد الميلاد. وتكون لغة أمثال هؤلاء الأطفال فى حالة الإصابة الكلية لغة خاصة لا يستطيع فهمها إلا الأشخاص المتصلون اتصالاً مباشراً بهم، مثل الأم أو الأخوة.

وهناك نوع ثان من الأفازيا الحسية يعرف باسم "البارافازيا" Paraphasia وهو يأخذ شكل استعمال كلمة فى غير موضعها، أو استعمال كلمة غريبة لا معنى لها ولا صلة لها باللغة، ومثل هذه الحالات يكون الطفل قد اكتسبها نتيجة لوجود اضطراب فى المراكز السمعية الكلامية من الصغر، حيث يحدث خلل فى تكوين الصور السمعية للكلمات.

وهنـاك "العمـى اللفظـى" ألكسـيا Alexia أو Word blindness ونجد أن المريض يستطيع قراءة الكلمات المكتوبـة أو المطبوعـة، غير أن قراءته لها تكون غير مضبوطـة، بمعنـى أنـه يفهـم مـا يقـرأ، ولكنـه يبدل الحروف عند التلفظ كأن يقول "تكب" بدلاً مـن "كتب" أو "عمـد" بدلاً مـن "دمع".

وكذلـك هنـاك "الإيكولاليـا" Echolalia أى ترديـد الألفـاظ فـإذا مـا سألنا الطفل ما اسمك؟ فإنه يجيب على السؤال بتكرار كلمات السـؤال نفسـه فيقول "ما اسمك .. ما اسمك .. ما اسمك، دون أن يذكر أسمه.

٣- الأفازيا النسيانية Amnestic aphasia

وتسمى بحبسة النسيان وعدم تذكر الأسماء. وأهم عـرض فـى هـذا الاضطراب عدم قدرة المريض على تذكر أسـماء الأشـياء، أو المواقـف أو الصفات أو العلاقات .. ويضطـر المريـض إلـى التوقـف عـن الكـلام ليجد الكلمات المناسبة، أو الاسـتبدال كلمـة بـأخرى، وتـأخذ اسـتجابات المريـض الكلاميـة عـدة صـور وأشـكال، ففـى الحـالات الخفيفـة قـد يعـرف المريـض أسماء بعض الأشياء الشائعة الاستعمال، ولكنـه يعجـز عـن تسـمية الأشـياء الأقل شيوعاً أو ألفـة، فـإذا عرضنـا علـى المريـض مجموعـة مـن الأشـياء المألوفة وطلبنـا منـه تسـميتها فإنـه قـد يشـير إلـى اسـتعمالاتها عوضـاً عـن

أسمائها، وهذا الاضطراب لا يشمل فقط الأشياء المرئية فقط، بل يشمل أسماء الأشياء المسموعة أو الملموسة، ونجد أن المريض بدلاً من تسمية الأشياء قدر يدرك فقط وظيفة هذه الأشياء واستعمالاتها فقط.

٤- الأفازيا الكلية Total or wholistic

هذا الشكل من الأفازيا يعتبر من الحالات النادرة، بحيث نجد المصاب يعاني من أفازيا حركية، وحسية، ونسيانية، مع عجز جزئي في القدرة على الكتابة agraphia يصاحب كل أنماط الأفازيا، وهذا الشكل من الأفازيا الكلية يحدث بسبب إصابة الدماغ بجلطة دموية Cerebral embolism أو الإصابة بنزيف دماغي أو مخي Cerebral haemorrhage ويترتب على ذلك شلل نصفي homeplegia في الجزء الأيمن من الجسم في الشخص الأيمن، أو في الجزء الأيسر من الجسم في الشخص الأعسر.

٥- الأفازيا الكتابية Agraphia

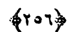
أي فقدان القدرة على التعبير بالكتابة وتكون هذه الظاهرة المرضية مصحوبة عادة بشلل في الذراع اليمنى، أي أنه بالرغم من سلامة الذراع اليسرى، فإن المصاب يصعب عليه أن يكتب بها، وترجع العلة في هذه الحالات إلى وجود إصابة أو تلف في مركز حركة اليدين الموجود في

التلفيف الجبهى الثانى بالدماغ. وفى بعض الحالات يكون المريض فاهماً للكلمات المسموعة بشكل جيد، وبإمكانه النطق بها، ولكن إذا طلب منه كتابة هذه الكلمات فإنها يكتبها بشكل خاطئ (١٥) (٢١).

الأفازيا لدى الطفل:

يمكن أن تكون الأفازيا لدى الطفل وراثية، أو مكتسبة، وهناك حالات من الأطفال لم يكتسبوا استعمال اللغة ودون معرفة سبب ذلك كما فى بعض حالات الأفازيا والصمم الكلامى، والأفازيا الحركية، والتعبيرية، وهذه الحالات التى ترجع إلى عوامل وراثية نجدها لدى الأطفال بعد عمر السادسة، حيث نلاحظ التأخر اللغوى لدى الطفل إلا بعد عمر الخامسة حيث نجد التأخر الكلامى واضحاً، وهذه حالات نادرة، ولكن نصادفها فى حالات ذهان الأطفال حيث نجد أن الكلام لا يمثل لدى الطفل أى وسيلة إتصال مع الغير.

وأحياناً يصعب التمييز بسهولة بين حالات الأفازيا والبكم أو الخرس، ولذلك يجب إبعاد حالات البكم الناجمة عن فقدان القدرة السمعية، وكذلك حالات الضعف العقلى لدى الأطفال، حيث يصاحب التأخر العقلى الشديد إضطراب لغوى وكلامى.



ومعظم حالات الأفازيا لدى الأطفال الوراثية تكون من نـوع أفازيـا الاستقبال والصمم الكلامـي الوراثـي، ويصعـب تمييز هذه الحـالات عـن الأطفال المصابين بالصمم، ويلاحظ خرص شبه كامل، ولغة غير مفهومـة، إلا أنه في بعض الحالات يتمكن من نطق أحرف صحيحة، ويلاحظ عمليـة تكرار آلي للكلمات، ويكون فهم اللغـة معدومـاً، ولا يستطيع الطفل تنفيذ الأوامـر البسيطة، وتحديد الأشياء، والكتابـة تكون مستحيلة عن طريـق الإملاء، ولكنها سهلة عن طريق النقل، ومـن بين الإضطرابات المشتركة النقص في الحركـات والتـأخر الحركي، ومعظم هذه الحـالات ترجـع إلـى عوامل وراثية مباشرة لها علاقـة بالتفـاعل الكورموسومي المباشر، أو أي عوامل قبل ولادية وولادية تؤدي إلى إصابة الدماغ بعطب ما مثل النزيف، أو إصابة مناطق اللغة والكلام، وهذه تؤدي إلى أفازيا مكتسبة، وتظهر هـذه الحالات المكتسبة بين عمر (٤-١٠) سنوات، وهي تشبه أفازيـا الراشـدين وخاصة كلما كان الطفل كبيراً.

وهذه الحالات المكتسبة تكـون قبـل كـل شـئ ذات أسـاس صدمـي، وترجع إلى صدمات دماغية متبوعة بغيبوبة Cama طويلة نوعـاً مـا، كمـا أنها ترجع إلـى وجـود التهـاب مثـل التهـاب السحايا، والخـراج، وأمـراض السل، وهذه كلها أسباب معدية، وهناك أسباب وعائية دماغية أهمها النزيف

الدماغي، كما أن هناك أفازيا طنانيــة ذات طبيعـة صرعيـة خاصــة بـالطفل، ويلاحظ فى حالات الغيبوبة أن الطفل يصحو من غيبوبته وهو يعـانى مـن أفازيا كلية مع إلغاء تام للكلام المنطوق أو المكتوب (تعبير وفهـم)، وتكـون الحالة أشبه بالخرس، ويكون مستوى أفضل مـن التعبيرن مـع عـدم القدرة على القراءة والكتابــة والإمــلاء، ومـع اضطرابـات حركيـة، ويعتمـد عـلاج الأفازيا لدى الطفل على تشخيص دقيــق للأفازيـا التعبيريـة، ولأفازيـا الفهم المترابطين غالباً لدى الأطفال وتبدوان فى مستوى واحد من الشدة تقريباً، ومعرفة الظروف العائلية والتأخر فى الكلام وبعد ذلـك تبـدأ عمليـة تدريـب الطفل المريض على الكلام والفهم الذى هو الإدراك المسموع للوصول إلى الاستجابة المطلوبة (١٥: ٢١٩-٢٢١).

الجانب العلاجى:

بداية ليس هناك منهج ثابت يتبع فيه العلاج، وذلك نظراً لعدم تشابه الحالات مع بعضها البعض مـن حيث درجـة الإصابـة ونوعهـا. ويتلخـص علاج الأفازيا الحركية فى نقطة واحدة، فهو يقوم على فكـرة تعليـم الطفـل الكلام من جديـد، وهـو مـا يمكـن أن نسـميه بالتـأهيل اللغـوى أو الكلامـى. speech rehabilitation ويكون الطفل هنا كأنه يتعلم اللغة من جديد.

والعلاج الكلامي في هذه الحالات يأخذ إحدى طريقتين، إما عن طريق الجزء أو طريق الكل. ويرجح العلاج بالطريقة الكلية، حيث أنها أسرع وأثبت وكل ما يحتاج إليه المصاب في هذه الناحية، هو وضع الشئ أمامه، ثم ننطق باسمه، ونكرر النطق بالأسم مع الإشارة إلى الشئ .. وهكذا حتى يستطيع المصاب نتيجة للتكرار المستمر، أن يعرف الأصوات المنطوق بها وربطها بمظهر الشئ الخارجي.

وبالإضافة إلى ذلك يمكن القيام بإجراء نوع من التدريب للسان والشفاه والحلق. وتأخذ التمرينات أشكالاً مختلفة، إما داخل فجوة الفم أو خارجها. أما التمرينات الخاصة بالحلق فتكون أكثر صعوبة من تمرينات اللسان والشفاة. غير أنه رغم ما يحوط تلك التمرينات من صعوبات تتصل بموقع الحلق من الجهاز الكلامي نفسه، ففي الإمكان تمرين هذا العضو على العمل بطريق التثاؤب أو نطق بعض المقاطع الصوتية التي يستعملها الإخصائيون في العيادات الكلامية، والغرض من جميع هذه التمرينات على اختلاف مستوياتها، مساعدة المصاب على التحكم في أعضاء الجهاز الكلامي.

هذا ويمكن أن تضاف إلى كل ماسبق تمرينات خاصة بالحروف المتحركة والساكنة. وفي مثل هذا النوع من العلاج الكلامي، يمكن

الاستعانة بالمرآة ليتسنى للمريض معرفة حركات لسانه عند إحداث كل صوت على حده، وعن طريق التكرار يستعيد المصاب نماذج الكلام التى نسيها، وبالتدريج يكتسب عن طريق الخبرة الجديدة كلاماً سليماً، خالياً من كل عيب.

ومن المفيد تشجيع المريض على تحريك أطرافه، وتنشيط ذهنه عن طريق الألعاب والألغاز التى يستعملها الأطفال. ومن بين تلك الألعاب، تركيب صورة أو شكل أو منظر من قطع الخشب أو الورق المقوى. كما أن التشجيع وتقوية الروح المعنوية والسرور والغبطة، لها أثر حسن على سرعة إعادة ما فقده، ولذلك تحدث الصدمات النفسية والاضطرابات الانفعالية، بسبب عدم الاستقرار فى البيئة المنزلية، آثارها السيئة التى تعرقل سير العلاج (٢١: ٧٦-٧٧).

الأسباب العامة لاضطرابات اللغة:

توضح الدراسات الطبية والنفسية والتربوية أن أسباب الاضطرابات الكلامية تختلف حسب الحالات، والأعمار، والبيئات، ومعظم هذه الأسباب ترجع بشكل عام إما إلى أسباب عضوية مثل إصابة أحد أجزاء الكلام والتنفس والجهاز العصبى .. وهذه بدورها قد ترجع إلى عوامل ولادية أو قبل ولادية أو بعد ولادية، وإما أن تكون الأسباب ذات طابع نفسى تربوى ترجع إلى الأسرة والتربية وعوامل التنشئة الاجتماعية،

أو ترجع إلى عوامل نفسية ووجدانيــة عميقــة مثـل الانفعــالات الحــادة والخاوف والصدمات النفسية، وقـد ترجع الواحدة إلى أكثر مـن سبب أو عامل، وجميع هذه الأسباب متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض. ويمكن تناول هذه العوامل كالتالي:

أولاً: العوامل العضوية:

ويمكن إجمال هذه العوامل فى إصابة عضو من الأعضاء الخاصــة بالنطق والكلام، ولأنه لا يمكن أن تكون عملية النطق والكلام صحيحـة إلا إذا كانت هذه الأعضاء والمسارات العصبيـة تقوم بوظيفتها بشكل سوى، فمثلاً يجب أن تتوافق عملية التنفس مع عملية النطق، وكذلك تنظيم وظائف كل من الفك، واللسان، والشفاه، بحيث تتوافق مع النطـق. ويجب أن تكون جميع الأعصاب سليمة، لأن أية إصابة أو تلف يؤدى إلــى اضطـراب النطق، أو تغيير القدرة على الكـلام، ويمكن أن تقع الإصابة فى مستوى المسالك العصبية السمعية، أو مستوى جهاز الحنجرة.

وتشير الدراسات إلى أن خلل أعضـاء النطـق فى وظيفتها وعدم التوافق بينها قد يرجع إلى اضطراب فـى التكوين البنيـوى، أو إلى إصابة الأعصاب الدماغيـة، أو القشرة المخيـة، أو إصابـة الحلق، والحنجـرة، أو الأنف، والأذن، وكذلك تشوه انتظـام الأسنان، وضعف الحواس وخاصة

حاسة السمع، والضعف العقلى، وإجبار الطفل الأعسر على الكتابة باليد اليمنى، وإصابة الشفاه مثل الشفة الشرماء، وعدم تناسق الفكين وانطباقهما على بعض، بحيث يكون أحد الفكين بعيداً عن الآخر، أو أقصر منه مما يؤدى إلى وجود فجوة، بالإضافة إلى إصابات سقف الحلق، وعيوب اللسان.

ويجب أن نلاحظ أن المكان المصاب فى جهاز الكلام يؤدى إلى تشوه نطق الحروف التى تعتمد على هذا المكان. كما أن الأمراض مثل أمراض الصدر والقلب، والجيوب الأنفية، وأمراض اللوزتين، والزوائد الأنفية تؤثر فى لغة الفرد وكلامه (١٥: ١٤٦، ١٤٧).

ثانياً: الأسباب الاجتماعية والنفسية:

لقد سبق الإشارة إلى دور الجماعة التى يحيا فيها الطفل فى اكتسابه اللغة، وإلى جانب ذلك نجد أن البيئة الثقافية الفقيرة بالحديث الرفيع، وبالكلام الموجه، وبالتدريب المناسب للطفل، كما يحدث لدى أطفال الملاجئ الذين لا تتوفر لديهم عوامل التربية والتدريب والتنشئة الاجتماعية الجيدة.

والطفل تتأثر لغته بالجو الأسرى الذى يعيش فيه والتى تمثل الأم فيه أهم شخص يتأثر به الطفل، واللغة تعد وسيلة الطفل التى يعبر لها لأمه

عن مطالبه وحاجاته أو تلقى التعليمات منها، وبالتالى فالطفل يتبنى أفكار وسلوكيات الأم من خلال عملية التوحد، وهنا يظهر تأثير الأم بوضوح على لغة الطفل .. وهذا التأثير يتجلى لنا إذا قارنا بين لغة أطفال الملاجئ وبين أطفال الأسر الطبيعية .. وقد أشارت البحوث إلى أن الطفل داخل الملجأ، والذى يكون محروماً من حنان ورعاية الأم قد يتأخر لغوياً بحوالى ستة أشهر عن الطفل العادى.

فنوع العلاقة التى يقيمها الطفل الصغير مع أمه خلال الشهور الأولى من عمره، تحدد إلى حد بعيد تطوره فى كافة الجوانب بما فى ذلك التطور اللغوى. وأشار كثير من العلماء إلى الطبيعة الاجتماعية للأصوات المبكرة التى يصدرها الطفل، وأشاروا إلى أن إصدار تلك الأصوات بطريقة صحيحة يتوقف على إقامة علاقات شخصية حميمة مع الراشدين المحيطين بالطفل.

كذلك كشفت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يكشفون عن مشكلات لغوية، يكشفون كذلك عن مشكلات سلوكية انفعالية وعدم توافق نفسى واجتماعى، فعيوب الكلام لديهم تنتج من أسباب انفعالية **(١٧: ١٧٦، ١٧٧)**

كذلك نجد أن أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية تلعب دوراً في المشكلات اللغوية، مثل استخدام القوة والنبذ والعقاب، محاولة الوصول بالطفل إلى درجة عالية من الكمال قبل الأوان في النطق والحصيلة اللغوية، كذلك اضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، أو الحماية الزائدة للطفل .. إلخ.

ويمكننا بشكل آخر أن نحدد بعض العوامل بعينها ذات علاقة باضطرابات اللغة والكلام نذكر منها.

الحرمان البيئي Enivroment Deprivation

فاللغة في اضطرابها ترتبط بالحرمان البيئي – وكما رأينا من قبل عند مناقشة الاضطرابات الصوتية ، فإذا ما نشأ طفل وتربى في عزلة فإنه سوف يحدث أصوات صاخبة ، قد يشبه بعضها الكلام ، ولكن الطفل لن ينتج لغة ذات معنى إذا لم يتعرض لنماذج ملائمة من اللغة المنطوقة. وإذا مانشأ الطفل في منزل يعاني فقر في اللغة والكلام ، فإنه قد يتعرض لمشكلات في تعلم اللغة. فبالرغم من أن لديه قدرة عقلية طبيعية عادية ، ونموه المعرض والادراكي والعصبي العضلي يتميز بالسواء ، إلا أنه يعاني من مشكلات لغوية نتيجة فقر الاستثارة البيئية له.

التخلف العقلى Mental retardation

ليس هناك شك فى أن اضطرابات اللغة والكلام ترتبط بالتخلف العقلى، وأن شدة اضطرابات اللغة ترتبط بدرجة التخلف – ويرى كل من كرجينز Coggins ومارتن Martin ١٩٧٩ ، "وماك كونكى" ومارتن" ١٩٨٤ "وشيربرجر" ١٩٨٧ أنه بالرغم من أن هناك تعريفات متعددة للتخلف العقلى ، وربما أكثرها شيوعاً هو أنه أداء عقلى منخفض. فهؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً بطيئون أو مثبتون فى كل أو معظم مناطق النمو ، بما فى ذلك المهارات العصبية العضلية والاجتماعية ، ولكن اللغة هى التى نركز عليها فى العلاج ، فلغتهم ليست شاذة ولكنها متأخرة. فهم ينتجون أشكالاً لغوية نلاحظها لدى صغار الأطفال ، فهم يتقدمون بمعدل بطىء ، ولا يقومون بتعميم المهارات اللغوية بسرعة ، ويصلون إلى محددات الكفاءة اللغوية متأخراً عند البلوغ.

صعوبات التعلم Learning disabilities

من الممكن أن تعوق صعوبات التعلم النمو اللغوى. ويعتقد الكثيرون أن التخلف العقلى وصعوبات التعلم هى شىء واحد. بيد أنهما مختلفان. فالطفل ذو صعوبات التعلم قد يكون ذو ذكاء عادى أو حتى لديه قدرة عقلية متفوقة. ويمكن أن نفهم بشكل أفضل صعوبات التعلم إذا ما أخذنا المصطلح بالمعنى الحرفى. فهذا الطفل ذو إعاقة أوعيب ينقل استراتيجيات التعليم التقليدية بدون فاعلية ، وربما بلا فائدة.

فعلى سبيل المثال ، إذا مارأى الطفل مثيرات بصرية Visuals stimuli تتحرك عكسياً ، فسوف تكون لديه مشكلات فى تعلم القراءة. وإذا ما كان غير قادر على تجميع الأصوات السمعية Auditory Sounds فى جمل مناسبة ، فسوف تكون لديه مشكلات فى تنظيم وتفسير اللغة المنطوقة، لأنه قد تكون لديه صعوبة فى تجميع الأصوات فى صورة كلمات ، والكلمات فى صورة جمل. فالأطفال ذوى صعوبات التعلم غالباً ما تكون لديهم صعوبة فى الاهتمام بالمثيرات أو تخزينها أو تنظيمها ، وقد يكون لديهم خلل فى الذاكرة. ولنا أن نتخيل تعلم اللغة مع وجود مثل هذه المشكلات.

فالطفل العادى فى تعلمه اللغة ينكب على آلاف الأمثلة اللغوية كل يوم – حتى ولو بشكل لا شعورى. وتدريجياً يكون قادراً على تخزين كل تلك الأمثلة ليفهم كيف تختلف الأفعال والأسماء ، كيف ينظم الكلمات فى صورة موضوعات ، وكل شىء يتعلمه عن اللغة يخزن فى الذاكرة. والخلل فى أى من هذه المجالات أو المجالات المرتبطة بها قد يكون له تأثير واضح على إكتساب اللغة يظهر فى صورة تأخر لغوى. ويكون العلاج بالتركيز على مساعدة الطفل على تعويض صعربة التعلم لديه من خلال تعليمه الاعتماد بشكل كبير على مهارات التعلم التى لم تتأثر أو بمساعدته على اكتشاف استراتيجيات تعلم بديلة.

فقدان السمع والصمم Hearing loss & deafness

إن فقدان السمع والصمم يرتبط باضطرابات اللغة – وينبغى أن يكون واضحاً أن كل العوامل الآخرى مساوية – وكلما كان فقدان السمع كبيراً كلما كانت مشكلة اللغة كبيرة كذلك. فالطفل الأصم يعيش فى بيئة فقيرة من حيث الكلام ، ولا يهم هنا كمية ونوعية الكلام الذى يصدر من الوالدين والأقران ، فهو أصم لا يسمع.

وإذا ما كان الصمم ولادياً ، فليس من الواقعى أن نأمل منه أن يتكلم بشكل طبيعى – أما إذا ما كان السمع لدى الطفل عادياً أثناء فترة تعلم اللغة والكلام ثم أصيب بعد ذلك بالصمم ، فإن نظرة على الإتصال الشفوى له تكون واعدة ، بيد أن هذا الاتصال اللغوى سيظل بعيداً عن الوصول إلى نوعية اللغة التى نتوقعها من الأطفال ذوى السمع العادى.

ويجب أن نعى الحقيقة التى ترى أن الراشدين الذين لديهم كلام وسمع عادى خلال حياتهم ثم أصبحوا صم فى البلوغ يخبرون شيئاً من التدهور فى نوعية الكلام.

وينبغى التأكيد على أن فقدان السمع أو حتى الصمم يعوق اللغة. فالطفل الأصم ولادياً لديه نفس القدرات اللغوية الطبيعية مثل الطفل الذى يسمع ، ولكن سوف يستقبل ويعبر عن اللغة بصرياً بشكل أفضل.

ولهذا السبب نجد أن غالبية الخبراء يوصون بأن الطفل الأصم يجب أن توفر له الفرص لاكتساب نظام الاتصال من خلال اللغة البصرية مبكراً كلما أمكن ذلك.

تلك أمثلة للعوامل المرتبطة باضطرابات اللغة. وبالطبع هناك عوامل آخرى عديدة ، تتضمن المشكلات الانفعالية ، الذاتوية Autism ، وأصابات المخ الولادية أو المكتسبة ، وعموماً فأى شئ يؤثر على كيفية اكتساب اللغة أو انتاجها يمكن أن يسبب تأخر فى اللغة أو اكتسابها فى صور شاذه. (٤٠).

النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "الإتصال الأدائي"

أنشطة عملية

التدريب من أجل الاتصال الأدائى

يمكن أن يعرف الاتصال الأدائى باعتباره استخدام المتكلم المتعمد الواعى والموجه لهدف للاتصال (سنيدر Snyder ١٩٧٨. فالطفل يتعامل مع ويؤثر فى الناس فى بيئته بغية الوصول إلى تحقيق أهداف معينة. ويسمى الاتصال أمرى (أمر) إذا ما استخدم الطفل شخصاً ما كأداة للوصول إلى الهدف المعين، مثل اللعبة التى توضع بعيداً عن المتناول. ويسمى الاتصال تقريرى إذا ما استعان الطفل بنفسه أو بشئ ليقيم تفاعلاً اجتماعياً مع شخص آخر.

ويبزغ الاتصال الأدائى عند حوالى سن عشرة أشهر. وتشير دراسات عديدة إلى وجود علاقة مؤقتة بين ظهور الاتصال الأدائى والمرحلة الحسية اللغوية الخامسة وفقاً لمعيار بياجيه النمائى Bates et al ١٩٧٥، ١٩٧٧ Greenwald and ١٩٧٨ Snyder & ١٩٧٩ Harding & Golingkoff ١٩٧٥ Kahn & ١٩٧٩ Leonard).

ومن غير المؤكد من هذه الدراسات ما إذا كانت المهارات الحسية الحركية تنمو أولاً وتشكل شرطاً للاتصال الأدائى، وإذا ما كانت العلاقة هى العكس أو إذا ما كان الاتصال الأدائى والنمو الحسى الحركى يعكسان عاملاً معرفياً لدرجة أن العلاقة تكون ذات طبيعة مؤقتة وحسب.

وعلى أية حال فإن التجربة التى قدمها كل من "ستوكل Steckol وليونارد Leonard ١٩٨١ تدعم أسلوب التدخل الحالى لاستثارة المهارات الحسية الحركية كشرط للنمو الاتصالى.

وقد قارن "ستوكل وليونارد" النمو الاتصالي لدى ثلاث مجموعات من الأطفال وقد تلقت المجموعات الثلاث تدخلاً مختلفاً. فقد تم تعليم الأطفال في المجموعة الأولى أن يفهموا كيف يمكن أن تستخدم الأشياء. وتم تعلم الأطفال في المجموعة الثانية أن يدركوا أن الأشياء يمكن أن تستخدم لتحقيق أهداف معينة. أما الأطفال في المجموعة الثالثة فلم يتلقوا أي تدريب خاص.

وقد أظهرت نتائج التجربة أن الأطفال الذين علموا مهارات حسية حركية يتمتعون باتصال أدائي نامي عن الأطفال الذين لم يتلقوا أي تدريب خاص.

ويستهل الاتصال الأدائي حينما يكون الطفل قادراً على تنويع تعبيراته الاتصالية بشكل متعمد ليصل إلى أهداف بعينها. والشكل الذي يأخذه الاتصال الأدائي هو تآزر حركات الجسم، حركات اليد والذراع، الاتصال البصري والصوت. ويرى النمو التدريجي في التعقيد المتزايد والتخصصية ومحتوى الرمز. (Thurfjell & Lindstrom ١٩٨٥).

إن نمو الأشكال المبكرة من التعبيرات الاتصالية هو عملية متدرجة ترتبط بالنمو العصبي الحركي والمعرفي للطفل. فالنمو العصبي الحركي يحدد أي الحركات يكون الطفل قادراً على القيام بها. ويبدأ النمو بشكل فج (غير ناضج) مع الحركات العفوية المبكرة للطفل والتي توصف بالتحكم الضعيف، ثم دقة وتآزر ويتحرك الطفل تجاه التآزر الناجح للحركات مع درجة متزايدة من التعقيد والدقة

إن النمو المعرفي يحدد كيف يرتب الطفل حركاته وفقاً لأنماط مألوفة متعارف عليها. ولكي يكون في مقدوره أن يعبر بقصد ويكون موجه الهدف،

فإن شكل التعبير يحتاج أن يرتب بطريقة يسهل معها الإدراك والفهم وعلى الطفل أن يرتب تعبيراته خلال إطار من فعل الإتصال الواسع حيث نجد أن أحداثاً بعينها تسبق أحداثاً أخرى. ويحتاج الطفل كذلك أن يكون قادراً على أن يشارك فى الاستجابة من شخص آخر.

إن الأنشطة المقدمة فى هذا الكتاب هى بشكل أو آخر تجهيزات لهدف عام شامل – الاتصال الأدائى. وسوف نشرح ترتيب الأنشطة بشكل واسع فيما بعد.

التفاعل

ويجب أن يبدأ التدخل الكلامى واللغوى بشكل تمهيدى خلال الشهر الأول من عمر الطفل. وأقوى دافع لذلك هو الاعتقاد أن التفاعل الإيجابى المبكر الذى يحدث بين الطفل والراشد هو الأساس الذى يبنى عليه نمو اتصالى ولغوى أكبر.

وهذا الاعتقاد تدعمه نظريات نفسية معينة تؤكد على العلاقة المتناغمة بين الطفل والراشد فى سياق النمو الكلى للطفل. ولكى تقام العلاقة المتناغمة بين الطفل والراشد فإن أحد الشروط المطلوبة هو أن يكون هناك فهماً متبادلاً، وهذا ما يتطلب – من بين أشياء أخرى– اتصالاً. ويبدو هناك تناقضاً فى أن العلاقة المتناغمة ترى باعتبارها شرطاً لنمو الاتصال.

وفى الأحوال والظروف الطبيعية العادية فإنه يفترض أن الأم لديها استعداداً بيولوجياً للتفاعل مع وليدها بطريقة عادية. وإذا لم يشبع الطفل الوليد توقعات الأم – لبعض الأسباب كأن تكون تعبيرات الطفل والوليد ضعيفة ومختلفة إلى حد ما، أو أن التعبيرات تنمو فى أوقات غير طبيعية، كما لدى الأطفال المصابين بزملة أعراض داون.

Dunst ١٩٧٨ ،١٩٧٦ Cicchetti & Sroufe ،١٩٧٨ Buckhalt et al) ١٩٨١، Cythryn ١٩٧٥، Emde etal ١٩٨٧) فإنه من المفترض أن الاستعداد الأموى يصبح غير متلائم مع إشارات الطفل وتعبيراته. فالفهم المتبادل يفشل في الحدوث أو يصبح أكثر صعوبة في الحدوث. وهذا ما ينطبق كذلك على الخطوات الأولى نحو التأسيس المبكر للعلاقة المتناغمة.

وتركز طريقة التدخل هذه إلى حد كبير على نمو أنماط التفاعل المبكر بين الراشد والطفل الوليد. وعلى عكس هذه الخلفية فأننا نقترح استخدام قنوات اتصالية بديلة مثل القنوات اللمسية والبصرية باستخدام الإيماءات لتزويد وإكمال القناة السمعية الشفهية، وكذلك تدريب حساسية الراشد لإشارات الطفل الوليد وفهمهم وتفسيرهم الواعى لهذه الإشارات.

وقد يعوض التأخر المحتمل بين استعداد الراشد وتعبيرات الطفل بإقامة اتصالاً حسياً مبكراً ومن ثم يتم تشجيع الراشد على إعطاء الطفل تدليكاً جسدياً (مساج) عدة مرات يومياً، ويفضل استخدام زيت مساج (زيت يستخدم أثناء التدليك). وتوضح الخبرة أن الطفل الوليد يستجيب بطريقة واضحة مستخدماً حركات جسمية عندما يقوم الراشد بالمساج. فالمساج - الذى يصبح روتيناً يومياً خلال السنة الأولى - يوفر اتصالا هاماً بين الطفل والراشد بشكل ثانوى غير متوقع. فعلى سبيل المثال، فإن حساسية الطفل الحسية تستثار وتقود رويداً رويداً إلى أزدياد الوعى بالجسم.

ومن المفيد النظر إلى نمو الاتصال بوصفه عملية اجتماعية. فالنمو يتأثر بالثقافة العامة والفرعية السائدة. وهذا يعنى أن الطفل فى بلدنا يتأثر بالثقافة الغربية (العربية فى مصر) وكذلك بالثقافة الخاصة داخل الأسرة. ويكون ذلك

واضحاً بجلاء حينما نقارن أنماط الاتصال الخاصة بالثقافات. ونادراً ما تستخدم قناة الاتصال الجسمي في ثقافتنا مقارنة بما يسمى الثقافات البدائية القديمة. وقد وصف "سورينسون" Sorenson ١٩٧٩ التفاعل بين الأطفال والراشدين في أقليم "جونيه" حيث يعيش الناس منعزلين تقريباً عن العالم المحيط. فالأطفال في هذه الثقافة يتلقون اتصالاً جسدياً ثابت تقريباً مع شخص آخر لمدة طويلة قدر ما يريدون. ومن ثم فإن النمو الجسمي يتطور وينمو بين الطفل والراشد قبل أن يبدأ الأطفال في الكلام بوقت كبير.

ويتلقى هؤلاء الأطفال استثارة حسية مختلفة عن الأطفال في العالم الغربي. وهذا يؤدي إلى نمط آخر من البناء الانفعالي والإدراكي والمعرفي لدى هؤلاء الأطفال يظهر مثلاً في غياب ردود الأفعال الاحباطية كما يذهب "سورينسون"

وفي العلاقة المتناغمة يشعر كل من الطفل والبالغ بأحساس من الأمان في الفهم المتبادل وأمكانية التحادث مع بعضهما البعض وهو ما يكون موجوداً في العلاقة. وقد يشجع هذا الإحساس بالأمان الطفل على أن يستكشف العالم المحيط به الأمر الذي يؤدي إلى معرفة مكتسبة وخبرات عن العلاقات والموضوعات في البيئة. وهذا أمر غاية في الأهمية لمزيد من النمو الاتصالي واللغوي. بالإضافة إلى ذلك، فإن الإحساس بالأمان يمد كل من الطفل والراشد بمناخ مفضل للاتصال لأن أحد العوامل الأساسية لنمو الحوار هو القدرة على التوافق.

ويميل توقيت ومدى أنشطة الطفل إلى أن يعكس توقيت ومدى أنشطة الأم. ويظهر هذا لدى الطفل حديث الولادة كتزامن في النشاط الايقاعي للراشد

والطفل الوليد. {كوندون & ساندرز Sanders ١١٧٤ {كوندون ١٧٩ برازيلتون وآخرون Brazeltonet et al ١٩٧٤). فعلى سبيل المثال. فإن التلفظ أو المقطع الطويل من الأم قد ينعكس بواسطة الحركات الطويله للطفل. ويعتقد أن قدرة الطفل على التوافق للناس الأخرين تبزغ فى هذه المرحلة. فالأنشطة المتزامنة (التى تحدث فى وقت واحد) التى يبديها الطفل حديث الولادة تتطور إلى شكل تبادلى (تبادل العلاقة) حينما يصل الطفل إلى سن ٤ شهور، وهذا يشكل الأساس لنمو الحوار اللغوى المعقد والمجرد. (برلوا وآخرون Bullawa et al ١٩٧٦، شتيرن وآخرون Stern al - et al ١٩٧٥، شافر وآخرون Schaffer et al ١٩٧٧).

ويظهر الطفل الوليد علامات التوافق الأخرى للاتصال والتفاعل مع الناس فى عمر مبكر فى الشهور الأولى القلائل من الحياة. ففى حوالى عمر شهرين فإن الطفل الذى يتبع أنماط نمائية طبيعية عادية يسلك بشكل مختلف معتمداً على إذا ما كان مستقلاً أو مع الناس الآخرين، أو يلعب بالأشياء (تريفارسين Trevarthen ١٩٧٩) (براز يلترن وآخرون Brazelton et al ١٩٧٤).

ويبدو أن تجميع وتقسيم البيئة إلى جماعات بشرية وغير بشرية يوجه أفعال الطفل الوليد. فالطفل يتواصل مع الجماعات البشرية ويمارس أفعاله على الجماعات غير البشرية. فإنتاج الطفل للصوت وتكرار نظر الطفل إلى وجه الأم يتزايد عندما تكون الأم أكثر نشاطاً بشكل عام (وخصوصاً عندما تتحدث إلى الطفل) مقارنة بالمواقف التى تكون فيها أكثر سلبية. (رابنجولد وآخرون Rheingold et al ١٩٥٩، شتيرن Stern ١١٧٤. (شتيرن وآخرون Stern

et al ١٩٧٥). وقد يتناقض مع هذه الخلفية أننا نشجع الراشد على التحدث باستمرار مع الطفل الوليد بالإضافة إلى مساعدة الطفل الوليد في تناول الأشياء واستكشافها. ويتطلب نمو الاتصال – شأنه شأن نواحي أخرى للنمو – كثير من التدريب للمهارات لكي تنمو. ويعتقد أن الطفل ذو صعوبات التعلم يكون أقل قدرة على أخذ المبادرات ومن ثم فإن الراشد عليه مساعدة الطفل أن يبادر بالأنشطة المختلفة.

وطريقة أو أسلوب التدخل هذا يشجع على المحادثات بين الراشد والطفل الوليد لسبب أخر أيضاً. فالراشد شأنه شأن الطفل يحتاج إلى تدريب وخبرات تفاعل ليكون قادراً على أن يوائم ويعين بشكل صحيح إشارات الطفل وأن يكون قادراً على أن يوائم اتصاله لمستوى مناسب للطفل.

ولكي يحقق الراشد توقعات كافية ويطلب من الطفل مطالب مناسبة، فإنه من الأهمية أن يقوم المعالج بإخبار الراشد عن النمو الطبيعي ويضع مخاوف الراشد في سياق ذو توقعات واقعية لنمو الطفل.

ومن المهم كذلك تعيين وتحديد إشارات الطفل في تزامن مع الراشد (أي حدوثها في نفس الوقت والمكان). فبعض الإشارات مثل الاتصال البصري والنظرة الخاطفة تمدنا بمعلومات عن – على سبيل المثال الانتباه والاهتمام. كما أن الابتسامة تمدنا بمعلومات عن الجوانب أو العناصر الانفعالية للتفاعل. فالابتسامة هي علامة إيجابية يفسرها الراشد على أنها تعني أن الطفل الوليد يخبر الإشباع والرضى.

كما أن الابتسامة لها أهمية كبرى كذلك للمراحل المبكرة من التفاعل الاتصالي، لأنها تعد بمثابة إشارة وعلامة على التفاعل المستمر المتواصل.

وينبغي إخبار والدى الأطفال المصابين بزملة أعراض داون أن الابتسامة الاجتماعية تظهر متأخراً وأقل تكراراً مع تعبير وجهى لدى هؤلاء الأطفال أقل دلالة من الأطفال ذو النمو الطبيعى (شيكتى Chicchetti & Sroufe ١٩٧٦، ١٩٧٨، دونست Dunst ١٩٨٢؛ اميد وآخرون Emde et al ١٩٧٨، بوكالت Buckhalt ١٩٧٨، سيزن Cythyn ١٩٧٥).

إن الاستجابية الأموية، واليقظة الأموية، والتفاعل الأموى والاتصال البدنى كلها بمثابة عوامل ينظر إليها باعتبارها معالم هامة للنمو الطبيعى للاتصال. (كوهين وبيكويس Cohen & Beck with ١٩٧٩؛ فريدل ولويس Freedle & Lewis ١٩٧٧).

وفى الظروف والأحوال الطبيعية فإنه يعتقد أن هذه العوامل يتم تبنيها بشكل تلقائى آلى وأن الطفل الوليد يتلقى كميات كافية من هذه العوامل لكى يحدث النمو الطبيعى. إن هذا التكيف من قبل الراشد للطفل الوليد يتضمن كذلك أسلوب وطريقة الراشد فى التحدث إلى الطفل.

وهذا ما يعرف باسم الحديث الطفلى. فالراشد (أو الأشخاص الأكبر من الطفل) يتحدث إلى الوليد بطريقة مختلفة عما إذا تحدث الراشد إلى راشد آخر أو إلى طفل أكبر. وهذا يتضح فى كل الأبعاد المختلفة للغة والكلام - المعانى، التراكيب - البنية - الأصوات - العروض (عروض الشعر) وعوامل التلفظ الخاص. (نيوبورت وآخرون Newport et al ١٩٧٧، كروس Cross ١٩٧٧). وهذه العملية هى جانب لاشعورى وطبيعى جداً للاتصال مع الأطفال ومن المحتمل أن يتم التحكم فيها بواسطة فهم الراشد للطفل، وهى تقوم على

الاستجابات (أو بالأحرى قدرة الراشد على تفسير الاستجابات) التى يحدثها ويصدرها الطفل عند التواصل.

وفى العلاقة المتناغمة فإن كل من الراشد والطفل يبدى كل منهما اهتماماً بأنشطة الآخر. ويمكن أن ينظر إلى هذه العملية باعتبارها حجر الزاوية لنمو عملية التبادل بينهما. فالراشد والطفل الذى يشترك كل منهما فى أنشطة الآخر يشهدون خبرات تبادلية. فالراشد يعرف بحدسه غالباً ما يستطيع الطفل أن يعبر عنه بالإضافة إلى ما لايستطيع الطفل التحدث عنه. فالخبرة المتبادلة تتيح للراشد أن يعرف الحدود الخاصة بمعارف ومعلومات الطفل وخبرات البيئة.

ومن خلال هذه المعرفة عن الطفل فإن الراشد يكون قادراً على القيام بالتفسيرات لمحتوى ووظيفة تعبيرات الطفل الاتصالية بطريقة تكون مفيدة ومجدية لنمو الطفل.

أننا نشجع الراشد على القيام بتفسيرات واعية وتفسيرات زائده لإشارات الطفل وتعبيراته. ومن خلال القيام بذلك فإن الراشد يكون واعياً بانتباه الطفل وأفعاله بفترة طويلة قبل المرحلة التى ينمو فيها الطفل حينما ينغمس فى أنشطة الراشد. فأفعال الطفل تصبح أنشطة مشتركة وتبادلية من خلال اندماج الراشد معه. وبهذه الطريقة فإن الطفل لا يتم إعداده فقط للانتباه المتبادل ولكن يعد كذلك للاتصال المتعمد المقصود، ذلك لأن الراشد يقوم بتفسيرات للغرض والهدف فى تعبيرات الطفل التى ليس لها هدف. فالراشد يدرك بعضاً من تعبيرات الطفل ويفسرها كما لو كانت موجهة نحو الراشد، ومن ثم فإن الراشد يستجيب للتعبيرات بطريقة تتناسب مع التفسير.

فعلى سبيل المثال قد يصرخ الوليد بطريقة معينة ويستجيب الراشد لذلك بتغيير بزازة الطفل أو إطعامه أو هزه وهدهدته. ومن المفترض أن الطفل ينمى سلسلة من الارتباطات بين تعبيراته والاستجابات التى يتلقاها من الراشد، وقد يكون ذلك غاية فى الأهمية لنمو التوقع ونظام التتابع للأفعال والأنشطة.

إن الاتصال هو تفاعل يعتمد النمو فيه على الاستجابات المتوفرة. وقد ألقى "بولوا وآخرون Bullowa et al ١٩٧٦ الضوء على أهمية التشجيع والاتجاه الإيجابى من البيئة نحو النمو الاتصالى واللغوى للطفل. ويعتقد أن هذا الاتجاه ذو أهمية خاصة إذا ما كان لدى الطفل صعوبات سمعية أو تأخر حركى يؤدى إلى صعوبات فى القيام بعملية التعبيرات الاتصالية بطريقة طبيعية. فكثير من الأطفال ذوى زملة أعراض داون لديهم صعوبات سمعية. ومن ثم فمن الأهمية بمكان أن نمد هؤلاء الأطفال باجابات واضحة جلية ومحددة. ونحن نؤكد على أهمية استخدام الإيماءات، التعبيرات الوجهية والعلامات كتكملة مبكرة للكلام.

ومن الجوهرى والضرورى أن يعطى الطفل فرصة كبيرة للتفاعل الايجابى لأنه خلال مثل هذا الاتصال فإن صورة الطفل عن ذاته - أى هويته تتشكل ويعاد تشكيلها (ميد Mead ١٩٣٤، ١٩٦٧). فالطفل يدرك ذاته من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين. فالبيئة المرتبة والمنظمة بشكل محبب تعطى الطفل صورة ايجابية عن ذاته بشكل أكبر من البيئة المرتبة والمنظمة بشكل غير محبب. فالاتصال يلعب دوراً هاماً بطرق عديدة، على سبيل المثال - يتضمن الاتصال المواقف التى فيها عكس للدور (أى القيام بدور ثم القيام بعكسه مثل الأخذ ثم العطاء).

ويعتقد أن الطفل من خلال عكس الدور هذا يرى ذاته من خلال عيون شخص آخر بسهولة أكثر ويستدمج انطباعات هذا الشخص الآخر. كما أن عكس الدور قد يجعل من السهل على الطفل أن يفهم أن الآخرين ليس لديهم نفس الخبرات مثل الطفل. ويبدأ الطفل فى تبنى منظور الشخص الآخر. وبدون هذا النمو للفهم فقد يكون من الصعب على الطفل أن ينمو ويتطور تجاه الاتصال الأدائى بهدف موجه، وتعاملات واعية للناس والمواقف الأخرى.

الرؤية

إن الأهمية النفسية للاتصال البصرى من أجل الاتصال يمكن أن تكون فائقة القيمة. ومن المعروف عامة أن تحقيق الاتصال البصرى بشكل فعال مع الوليد يوفر ويتيح اتصالاً تفاعلياً. والطفل ذو صعوبات التعلم يجب أن يمنح استثارة مركبة للرؤية والاتصال البصرى مبكراً قدر الإمكان، ليس فقط من أجل نمو الاتصال ولكن كذلك من أجل نمو الطفل العام. وينبغى أن تكون الاستثارة البصرية مركزة خلال شهور الوليد الأولى ويجب أن تتضمن الاستثارة وظائف بصرية مختلفة.

ومن الأهمية بمكان للراشد أن يخلق عادة البحث عن، وتحقيق والمحافظة على الاتصال البصرى مع الطفل الوليد لمدة طويلة قدر الإمكان لكى يبادر بفعل الاتصال. إن إشارات أو علامات الاتصال البصرى لها وظيفة المبادرة بالاتصال، بيدا أنها ذات أهمية للحفاظ على مواصلة المحادثة وإنهائها. وربما يكون الاتصال البصرى هو الأداة الأكثر أهمية فى الاتصال المبكر للتحكم فى انتباه واهتمام شخص آخر واستقباليته ودافعيته التواصلية. ويكون الراشد شديد الحساسية بوجه عام للنزعات فى الاتصال البصرى للطفل.

وتبنى الاستثارة البصرية المقترحة لتشجيع المعية (أى مع) والمشاركة التبادلية خلال الأنشطة. ويقام ذلك على أوصاف النمو البصرى الطبيعى حيث يعتقد أن النظرة المتبادلة هى شئ جوهرى للنمو البصرى المستقبلى. فالنظرة، باعتبارها أداة للانتباه، والانتباه ذاته لهما وظيفة تبادلية تشاركية. وتكون الوظيفة تبادلية عندما ينظر الراشد والطفل لنفس الشئ أو النشاط. ثم تعزى للنظرة وظيفة ثالثة عندما تستخدم النظرة باعتبارها أداة لجذب أنتباه شخص آخر نحو حدث أوشئ.

وتظهر النظرة التشاركية والانتباه فقط بعد أن يتم إقامة وتأسيس النظرة التبادلية والانتباه. ولهذا فإن الوليد يحتاج أن يكون قادراً على تحويل انتباهه من شخص إلى شئ.

وعند أربعة شهور تقريباً فى النمو الطبيعى فإن الوليد يكون متوجه فى انتباهه بشكل كبير نحو شخص أثناء التواصل. وينظر الطفل إلى وجه الراشد خلال معظم التفاعل. وبعد بعض الوقت يبدو الطفل أكثر اهتماماً بالأشياء والأنشطة.

إن الطفل ينظر إلى الراشد لفترة قصيرة من وقت التفاعل. وعند هذه المرحلة فإن الطفل لا يولى اهتماماً للراشد ولكن الراشد يتتبع أفعال الطفل كما لو كان جزء من اهتمام الطفل بتسمية ما ينظر إليه الطفل. وعند القيام بذلك يصبح الراشد مستعداً للمرحلة التالية عندما يبدأ الطفل التفاعل مع النشاط أو مع الراشد بتحويل الاتصال البصرى من الراشد إلى النشاط أو الشئ.

إن الاتصال البصرى المتبادل والانتباه المتبادل شديدى الأهمية لنمو مهارات التحول فى المحادثات عندما يتبادل الطفل والراشد التعبير عن أنفسهم

والاستماع كل منهما للآخر. وتكون النظرة المتبادلة والانتباه المتبادل لهما نفس الأهمية لنمو الإشارة المشتركة ومن ثم فإنها خطوة هامة في النمو نحو الاتصال الأدائي.

كذلك فإن النظرة هي أداة هامة بالنسبة للطفل يستخدمها في تحصيل واكتساب المعرفة والخبرات التي تقع خارج نطاق نمو الاتصال. وهذا العنصر يحفز كذلك الاستثارة البصرية المبكرة للأطفال ذوي صعوبات التعلم لأن القدرة على استخدام الانتباه الانتقائي ضرورية لعملية التعلم. وهذا يعني أنه يجب على الطفل أن يتعلم أن يركز كل من نظرة عينيه وانتباهه على الأنشطة والأشياء الهامة في هذه اللحظة وأن يهمل كل الأنشطة الأخرى.

الاستماع

من الشائع أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون ويعالجون ويفسرون المعلومات السمعية بطريقة شاذة. فكثير من الأطفال ذوي زملة أعراض داون – على سبيل المثال – لديهم مشكلات سمعية معقدة. وترى دراسات عديدة أن هؤلاء الأطفال يدركون ويفسرون المعلومات البصرية بشكل أكثر سهولة عن المعلومات السمعية. (باتمان Bateman & وسريل Wetherell ١٩٦٥). والهدف من وراء طريقتنا أن ينمي الأطفال الكلام. ومن ثم فمن الأهمية أن نمد الطفل باستثارة شعورية مركزة للوظيفة السمعية بالإضافة لطرق بديلة للاتصال.

ويشجع الراشد على التحادث بطريقة بناءة مع الطفل الوليد على أساس يومي. ويجب أن تدور وتقدم هذه المحادثات بطريقة تضم الوظائف التفاعلية الأخرى، مثل تبادل الأدوار. وليس الغرض من هذه الطريقة فقط تسهيل النمو

للتمييز الأساسي بين الأصوات التي تكون ذات أهمية للكلام ولكن كذلك لتدريب الطفل على التعرف على أنماط الصوت. ويعتقد أن ذلك يساعد الطفل على أن يكون قادراً على تركيز انتباهه السمعي. أنها طريقة للتدرب على الاستماع الانتقائي لأنماط الصوت الهامة للكلام.

وتقوم الاستشارة السمعية على دراسات النمو الطبيعي (كرهل Kuhl ١٩٧٩ ، إيلرز وآخرون Ellers et al ١٩٧٧) ودراسات الأطفال المصابين بزملة أعراض داون. (جوهانسون Johansson ١٩٨٣،أ ب) فخلال النمو الطبيعي فإن الطفل الوليد يستجيب مبكراً جداً لاختلافات الصوت التي تكون هامة فيما بعد للإدراك والتعرف على الكلام. وقد أتضح أن بعض اختلافات الصوت تكون أسهل في إدراكها من قبل الطفل الوليد من الأصوات الأخرى. وإليك بعض الأمثلة. فعند حوالي شهر إلى أربعة شهور من العمر فإن الطفل الوليد يستجيب للاختلاف بين / ba / pa وعند سن ست إلى ثماني أشهر يستجيب الطفل للاختلاف بين / za / sa / - . أي أن هناك تمييزاً بين الأصوات. والأطفال المصابين بزملة أعراض داون يظهرون تأخراً في القدرة على تمييز المعلومات السمعية. وهذا واضح بالفعل خلال الشهور الست الأولى.

وهي خبرة شائعة أن الأطفال المضطربين في اللغة والكلام لهم تاريخ من المناغاة المتأخرة والتي تحدث بشكل أقل تكراراً. وتلك هي الحالة بالنسبة للأطفال المصابين بزملة أعراض داون، حتى بالرغم من أن بعض عناصر المناغاة لديهم تتبع أنماط نمائية سوية طبيعية. (جوهانسون Johonson ١٩٨٣ ت، ١٩٨٥). والجزء الأخير من برنامج الاستثارة السمعية له هدف مختلف إلى

حدما عن المراحل المبكرة. فقد بنيت الأنشطة وأقيمت على بعض من عناصر النمو الطبيعي للمناغاة (أولر Oller ١٩٧٨& ستارك Stark ١٩٨٠).

ويحدث الطفل الوليد أصواتاً أكثر عندما يتحدث الراشد له ويحاول مبكراً أن يكيف انتاجه للصوت ليماثل أصوات الراشد. (راينجولد Rheingold et al ١٩٥٨ & ديلاك Delack ١٩٧٥). ويعتقد أن إنتاج الراشد للصوت يدل على إنتاج الطفل للصوت كجزء من قدرة الطفل على العكس أى عكس صوت الراشد فى صوته - وعلى تقليد الراشد.

المهارات الحركية

إن كل نموذج لفعل الاتصال والتواصل هو إشارة والاشارة تحدث من خلال حركة حتى ولو كانت هذه الحركة صغيرة جداً. ومن ثم فإن المهارات الحركية ضرورية للاتصال. وأحد الأفكار الأساسية وراء أسلوب التدخل المقترح هنا تقرر أن النمو الاتصالى واللغوى يحدث تحت تأثير النمو العام للطفل ويشير ذلك إلى النمو الحركى.

ويعتقد أن المهارات الحركية الكبيرة المختلفة. ذات أهمية لنمو الاتصال بطريقة مباشرة وغير مباشرة. وبشكل غير مباشر فإن النمو الحركى يؤثر فى نمو الاتصال لأن الطفل يكتسب معارفه عن البيئة من خلال جسده وأنشطته (بياجيه Piaget ١٩٥٢). فكل من حركات الطفل وإدراكه للحركات لدى الآخرين سواء أشخاص أو حيوانات أو أشياء شديدة الأهمية، أولاً من أجل معارف الطفل النامية عن الأشياء والعلاقة بينها، وثانياً من أجل نمو القدرة على أن يخبر الترتيب فى تتابع الأحداث.

ويعتقد أن الطفل بأفعاله يكتسب معارف تمكنـه مـن أن يـدرك أن بعـض العناصر في البيئة تكون قابلة لأن يتنبأ بهـا. فـالطفل يبـدأ فـي إدراك خصـائص البيئة عندما تتكرر بعض الأحداث وتعاد بطريقـة مشـابهة. ويبـدأ الطفـل فـي أن يخبر الانتظام لأن أنشطة بعينها تتكرر بطريقة مشابهة. فيكتشف الطفـل - مثـلاً - أن أحد الأشياء يمكن أن يوجد تحت ظروف مختلفـة وأن هنـاك أشـياء عديـدة من نفس النوع رغم أنها ليست متطابقة. وهذا هو بداية فهم الطفل لثبـات الشـئ، ووظائف الشئ والخصائص الأخرى للأشياء.

ويعتقد أن هذه الاكتشافات تحدث عندما يلاحظ الطفل الأشياء في حركـة يبادر بها الطفل نفسه أو شخص ما أوشئ ما آخر. وربما تكون كـل الملاحظـات التي يقوم بها الطفل عندمـا يتحـرك ذات أهميـة متسـاوية. ويحـدث تـأثير مباشـر أكثر بواسطة المهـارات الحركيـة الكبيرة على نمـو الاتصـال عندمـا يعـوق اضطراب معين مهارات أخرى تكـون ذات أهميـة لنمـو الاتصـال. فمثـلاً إذا مـا كـان الطفـل غـير قـادر علـى الاحتفـاظ بجسده منتصبـاً، فـإن بعـض التعبـيرات المتآزرة بين العين واليد تعاق. وهذا الأفتراض قـائم علـى تجـارب قدمهـا (بـور Bower ١٩٧٤). وقد أوضحت التجارب أن الأطفـال ذوى النمـو الطبيعـي فـي سن سبع إلى أربعة عشر يومـاً ينظـرون بـالفعل ويوجهـون أجسـادهم تجـاه شـئ موضـوع فـي منتصـف الجسم. ومرفـوع فـي وضـع مسـتقيم. وهـذا التـآزر بيـن الرؤية وحركة الجسم لا يظهر بشكل طبيعي قبـل عمـر أربعـة شـهور أو عندمـا يبدأ الطفل في الانتصاب. وهكذا فأحد الوظائف - وضع الاستقامة - والتي كـان يعتقد أنها ذات دلالة قليلة لنمو الاتصال، يبدو أن لها وظيفة تآزر شديدة الأهمية.

وفى أسلوبنا للتدخل لم تذكر الأنشطة الحركية الكبيرة. فمن المفترض أن الطفل يتلقى علاجاً بشكل منتظم. وأحد الأمثلة الدالة على كيف أن التدريب الحركى الكبير يمكن أن يجهز ويصمم من أجل بنت مصابة بزملة أعراض داون أثناء العام الأول من الحياة قد وضعه "اكرستروم Akerstrom ١٩٨٦.

وخلال الاتصال المستمر والاستثارة اللغوية التى تتبع طور التدخل الأولى – تجاه الإتصال الأدائى – فإن وظيفة اليد لدى الطفل تصبح أداة أكثر قوة للغة. فاستثارة اليد مطلوبة لكى تؤدى الأيدى وظيفتها بشكل مرضى كأداة لغوية. والهدف خلال السنة الأولى يكون من أجل وظيفة حركية جيدة لليد عامة بالإضافة إلى البداية للمعرفة الناضجة بما يمكن أن تستخدم الأيدى من أجله.

ونجد كذلك أن وظيفة اليد ذات أهمية من أجل نمو الاتصال الأدائى فقد يكون لها أثراً مباشراً وغير مباشرا كذلك. فالاتصال الأدائى يقوم على الوعى بالذات وقدرات الطفل بالنسبة للناس الآخرين. فالطفل يحتاج أن يخبر ذاته مقارنة بالعالم المحيط. ومن ثم، فإن الطفل يحتاج أن ينمى الوعى بالذات كعامل ثابت، وهذا الوعى تنميه جزئياً حركات الطفل الجسمية. ويعتقد أن تفاعل الطفل النشط يقيم هذه العملية ويرى فى قدرة الطفل على الوصول إلى شئ (أعلى، أسفل، أمام، ناحية الجانب، استخدام أحد الذراعين...الخ) إلتقاط الشئ، تناوله بطرق مختلفة والانصراف عنه. (كينى Kinney ١٩٧٩) وتصبح اليد والذراع أداة هامة يقيس بها الطفل المسافات والاتجاهات للإشياء مستخدماً جسده كنقطة مرجعية (أى نقطة يقيس عليها).

وقد يكون من الأهمية البالغة أن الراشد يبدأ فى تقديم الأشياء والأحداث للطفل مبكراً ويساعد الطفل فيزيقياً فى أن يشير إليها. والمشاورة تخدم عدة

وظائف هامة فى نمو الطفل. فالمشاورة من بين أشياء أخرى - هى أحد أشكال التعبير المتقدمة فى الاتصال الأدائى. فالمشاورة هامة باعتبارها علامة أولية وتستخدم للانتباه المشترك. وتستخدم المشاورة فى وقت مبكر من أجل وظائف مختلفة للعلامة الأولية خلال النمو الطبيعى. فالطفل يشير إلى نفسه كإضافة لتحديد الكيانات فى العالم الحقيقى وتفسيرها وتوضيحها. وترى المشاورة فى هذه المرحلة كأداة يستخدمها الطفل ليفرد نفسه عن المحيطين وفى نفس الوقت لينمى القدرة على عمل الإشارة.

وتوضح القدرة على المشاورة النمو الناجح، كما أنها تؤدى تعبيرات اتصالية مبكرة. ويصف "اسكالونا Escalona ١٩٧٤ المشاورة خلال النمو الطبيعى على أنها تبدأ فى عمر ثلاث إلى أربع شهور عندما يشير الراشد إلى شئ أمام الطفل ويصف هذا الشئ. وعند من ست إلى سبع شهور تقريباً يأخذ الطفل الوليد شئ مابمبادرة شخصية منه، ويفسر الراشد هذا الفعل أن الطفل يريد من الراشد أن يصف له هذا الشئ. ويسلك الراشد بناء على تفسيره لدافع الطفل حيث يحدث رد فعل مسلسل. وعندما يلتقط الطفل شيئاً، فإن الراشد يمده بالوصف لهذا الشئ.

وعندما يبلغ الطفل سبعة إلى ثمانية أشهر يبدأ الراشد يشاور لكى يوجه انتباه الطفل. ومن المثير أن نلاحظ أن الطفل يحاول أن يتتبع حركة المشاورة بعد ذلك بعدة أشهر بعينيه إذا ما حدثت هذه الحركة أمامه. (مورفى & ميسير Murphy & Messer ١٩٧٧) ولا يبدأ الطفل فى استخدام المشاورة لكى يوجه انتباه الراشد قبل عمر ١٢ شهر تقريباً

إن تناول الطفل للأشياء من الأهمية بمكان لكى يحصل الطفل على المعرفة عن العالم. فالطفل يتعلم كيف تبدو الأشياء المختلفة بناء على الوزن، الشكل، الحجم وملمس السطح.

كما أنه يتعلم ما يمكن أن يفعله بهذه الأشياء. وهذا تتابع نمائى مطابق لما يحدث فى نواحى النمو الأخرى، مثلاً فى نمو الأصوات. وهناك اتفاقات مبدئية تجعل من المعقول أن النمو فى نواحى السلوك المختلفة يحدد بمجموعة مترابطة من العوامل المعرفية. ويحتمل أن ذلك يعنى أن التعلم فى أحد الجوانب يؤدى إلى نوع ما من انتقال الأثر إلى جوانب أخرى. فتناول الطفل للأشياء (سنسلير Sinclair ١٩٧٠) يتطور من أنشطة قصيرة غير نوعية فى اتجاه تتابع مسلسل مرتب حيث تتعرض أشياء عديدة لنفس التناول وبعد ذلك فى اتجاه التنوع بواسطة تناول نوعى للشئ فى كل سلسلة من الأحداث. فالطفل مبدئياً يلتقط ويتناول كل الأشياء - شيئاً كل مرة - بنفس الطريقة. وفى مرحلة متأخرة يرمى الطفل ثلاثة اشياء مختلفة كانت موجودة فوق المنضدة على الأرض. وفى مرحلة متأخرة أكثر يكدس الطفل مكعبات ويدحرج كرة. والنمو المعرفى الذى يوجه هذا التغير يجعل من الممكن بالنسبة للطفل أن يربط أنشطة عديدة متفرقة فى نشاط واحد كبير، وفى مرحلة متأخرة أيضاً فإنه يجمع أجزاء أصغر متنوعة خلال نشاط أكبر. وليس من السهل ملاحظة تناول الطفل للأشياء ومن ثم فإن الراشد يشجع على استثارة استكشافية الطفل للأشياء - بطرق متنوعة.

اللعب

إن تعريف الاتصال الأدائى على أنه نشاط قصدى شعورى وموجه الهدف يعنى استخدام تعبيرات معينة كأدوات للوصول إلى أهداف معينة. فالطفل

فى حاجة إلى أن يكون مرناً، لأن الأهداف المعروفة قد تحتاج إلى أدوات جديدة وأن الأدوات القديمة قد تستخدم للوصول إلى أهداف جديدة. والشروط الهامة هنا هى الوعى والفهم لثبات الشئ أو الموضوع. وكيف ترتبط الأشياء فى الواقع، مثل علاقة السبب بالنتيجة.

ومن أحد المبادئ الأساسية لطريقتنا فى التدخل هو أنه يجب أن تحدث كل الاستثارة فى نشاط لعب قدر الإمكان حتى ولو كان نشاط اللعب ذاته معد ومجهز. فخلال اللعب تستثار مهارات التفاعل والمهارات العملية الهامة. فعلى سبيل المثال، فإن الطفل يتعلم أثناء اللعب أن يستمع ويتبع التعليمات ويرد وفقاً للتعليمات المعطاة له.

ويتعلم الطفل عناصر هامة لثبات الشئ فى لعبة الاستغماية والإخفاء ولعبة الإخفاء لها ملامح مختلفة فى الأعمار المختلفة خلال النمو الطبيعى. "بور" Bower ١٩٧٤. ففى سن ٦ شهور يكون الطفل قادر على إيجاد شئ مختفى تماماً إذا ما رأى الشئ عند تخبئته وأن هناك مكاناً واحداً خبئ فيه. وفى عمر ١٢ شهر فإن الطفل يجد الشئ المخبئ حتى ولو كانت هناك عدة أماكن للإخفاء ولكن فقط إذا ما شاهد مرة أخرى الشئ وهو يخفى. ولا يجد الطفل قبل ١٨ شهراً الشئ المخبئ بدون أن يكون قد رآه عند إخفائه. وعند ذلك فإنه يعتقد أن الطفل لديه تمثيل داخلى للشئ ووصل إلى فهم معين لوجود الشئ *

ومن الأشياء الهامة لنمو الفهم لعلاقة السبب والنتيجة والعناصر الأخرى للأشياء هو المعرفة أن الطفل ينمو خلال ألعاب بسيطة مثل "ضع الأشياء فى

---

* أى أنه يفهم أن الأشياء موجوده حتى ولو كانت غائبة عن البصر وهو ما يسمى "دوام الأشياء" كما أوضح "بياجية" "المترجم"

الصندوق" أو "جر مفرش المائدة لتصل إلى الكعكة" فعلى سبيل المثال، من الأهمية للطفل أن يخبر نفس النمط من الأفعال التى تستخدم مع الأشياء المختلفة أو أن أحد الأشياء يتم تناوله بطرق مختلفة. وبواسطة تكرار الأفعال - خلال اللعب - وعند التفاعل مع شخص آخر - يكتسب الطفل معرفة بما تستخدم فيه الأشياء. ويتعلم الطفل خلال التفاعل مع الراشد المحددات والقدرات الخاصة به وبالأشخاص الآخرين. وفى لعبة بسيطة مثل "هات وخد" فإن الطفل يستثار بواسطة الأدوار المختلفة فى الاتصال من خلال كونه المعطى أو العاطى (للأشياء أو الرسائل) أو كونه المتلقى (للأشياء أو الرسائل)

وقد أعدت هذه الألعاب بطريقة تجعل الطفل قادراً على أن يخبر نفسه والآخرين باعتبار أنه وهم السبب وراء الحدث أو الفعل، ليس ذلك فحسب ولكن أيضاً يخبر الشخص الذى يتلقى الفعل أو تأثيرات الفعل. كذلك أعدت هذه الألعاب بطريقة تجعل الأشياء تختفى ثم تعاود الظهور بطرق مختلفة. وخلال هذه الأفعال تنعكس أفعال الطفل ومعرفته بالأفعال ليس فقط فى اتصال الطفل الأدائى ولكن كذلك خلال نمو الطفل اللغوى. وقد وجد البناء الأساس فى لعبة الإخفاء فيما بعد فى النمو اللغوى المبكر للجمل الطولية، حيث تتحد الكلمة الشيئية (الدالة على الشئ) فى علاقة مع كلمة لها وظيفة الوجود (مثل هناك، أنظر) أو وظيفة الاختفاء (مثل راح، انتهى) أو وظيفة تكرار الحدوث (مثل أكثر، مرة أخرى). بلوم & لاهى Bloom & Lahey ،١٩٧٨ ونجد أن العلاقة الأساسية أثناء لعب الطفل بين الشخص الذى يبدأ النشاط وتأثيرات هذا النشاط

تعاود الحدوث إلى حدما فيما بعد فى النمو اللغوى المبكر حيث تظهر التجمعات الأولية للمعانى (بلوم ولاهى Bloom & Lahey ١٩٧٨).

التقليد

غالباً ما يفهم التقليد باعتباره عنصراً هاماً لتعلم الطفل الوظائف المختلفة ضمن الوظائف الاتصالية واللغوية الأخرى. (باتس وآخرون Bates et al ١٩٧٩). وعلاوة على ذلك ينظر إلى التقليد باعتباره الأداة التى يستخدمها الطفل فى سلوكيات جديدة غير معروفة. ونجد أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ضمن أطفال أخرين مصابين بزملة أعراض داون يجدون أن عملية التقليد صعبة بالنسبة لهم. اكستروم & جورهانسون Ekstrom & Johanson ١٩٨٦). وهذا ليس بمستغرب، لأن التقليد عملية معقدة. ذلك أن الطفل لابد أن يمتلك القدرة على إدراك وفهم تعبير ما ثم تذكره خلال فترة أقصر أو أطول من الزمن لكى يعيد فى النهاية خلق أو ابتكار نفس النمط فى انتاجه.

وفى برنامجنا للتدخل فقد وضع تأكيداً كبيراً على استثارة التقليد الخاص. وتركز هذه الاستثارة على تقليد الحركات خلال المراحل المقدمة فى هذا الكتاب، ويجب أن تقدم متزامنة مع مساعدة فيزيقية من الراشد. وسبب آخر لهذا الأسلوب هو أنه يعتقد أن الطفل يدرك أنماط من الحركات قد خبرها فى أنشطته. وهذه الفكرة مشابهة للفكرة بأن نمو الاتصال واللغة يحدث فى إطار من العلاقة بين الفهم لما يفعله الناس الأخرين، ما يقولونه، وإنتاج الطفل وفائدة الاتصال واللغة.

وتبنى استثارة التقليد على أساس من المعرفة للنمو الطبيعى. ويتصف الاتصال المبكر بالتزامن فى أنشطة الطفل والراشد.ويحتوى فعل التزامن أيضاً على تشابهات بين نمط تعبير الطفل والراشد فى - مثلا - حركات اللسان، الفك والشفاه. (ميلتزوف & مورر Meltzoff & Moorer ١٩٧٧) (تريفرسن Trevarthen ١٩٧٩). وتحتوى هذه الأنشطة المرآوية على حركات قدمها الطفل بالفعل ولا يعتقد أن الطفل يتعلم سلوكيات جديدة خلال هذه التقليدات المبكرة.

وينظر هنا إلى التزامن والتشابه فى التعبيرات باعتبارها أساس ينمو التقليد من خلاله. وكنتيجة لذلك فإننا نؤكد على أهمية التبادلية، المشاركة والتزامن (أو الأنماط البديلة) خلال التفاعل بين الطفل والراشد.



مشروع التدخل اللغوي المبكر لدى الأطفال المصابين بزملة أعراض داون

يعرض هذا الفصل لنمو الأطفال ذوى زملة أعراض داون فى السويد والذين خضعوا لبرنامج لغوى مبكر. وقد تمت ملاحظة مجموعة صغيرة من هؤلاء الأطفال على أساس شهرى باستخدام نموذج تقييم مصمم خصيصاً لهذا الغرض. وقد شملت التقييمات نمو مهارات الاتصال، المهارات المعرفية، المهارات الاجتماعية والحركية،. وكان هناك محك واحد فقط لاختيار الأطفال وهو تاريخ اشتراكهم فى المشروع.

ويختلف الأطفال الذين تمت ملاحظتهم فى تاريخهم الطبى، ومهاراتهم المعرفية، وخلفياتهم الاجتماعية. وتكونت المجموعة من أطفال أحادى الإعاقة ومتعددى الإعاقة. فعلى سبيل المثال فإن عديد من الأطفال أجروا جراحة قلب خلال فترة المشروع. عاش الأطفال فى المنزل مع والديهم، بعيداً عن طفلين قد وضعا فى منازل بديلة، وتلقى الأطفال برنامج التدخل اللغوى المبكر من الوالدين (أو الوالدين البدلاء) خلال فترة قيام الوالدين بإجازة (خلال فترة الـ ١٨ شهر الأولى للطفل).

وبعد هذه الفترة بدأ غالبية الأطفال فى تلقى خدمات ورعاية يومية، مثل دار حضانة، أو يمكثوا فى المنزل إذا ما كان والديهم يعملون بالمنزل. وعند هذه المرحلة فقد تلقى غالبية الأطفال تدخلاً لغوياً من شخص غير والديهم، على

الرغم من أن التدخل قد تم تقديمه بالاستشارة مع الوالدين وتمت متابعته في البيئة المنزلية. وقد تنوعت المواقف، ومن ثم التدخل لكل طفل. فبعض الأطفال كانوا محظوظين لأنه كان لديهم مساعد شخصي في دور الحضانة حمل على عاتقه مسئولية تقديم الاستشارة، بينما قام أعضاء الذين الآخرون بمتابعة الإستشارة لمعرفة مدى ملائمتها في الأنشطة اليومية.

والبعض الآخر من الأطفال لم يكونوا محظوظين نظراً لأن العاملين في حضاناتهم أتبعوا سياسة أنه ينبغي أن يعامل كل الأطفال بنفس الطريقة، بصرف النظر عن أية حاجات إضافية خاصة. وفي ظل هذه الإجراءات لم تقدم عملية الإشارة بشكل حسن. أما بالنسبة لغالبية الأطفال الذين تمت رعايتهم بواسطة الشخص المعين لرعايتهم فقد كانت المواقف محببة إليهم.

وتعرض الملاحظات عندما تبدأ المهارات في الظهور. ومن الجدير بالذكر أن الملاحظات لم تقدم معلومات عن الجوانب الكمية والكيفية للنمو. وينبغي النظر إلى هذه الملاحظات في مصطلحات عامة بدلاً من النظر إليها في مصطلحات خاصة نوعية، وذلك لأنها قد جمعت بواسطة الوالدين بالتعاون مع معالج اللغة والكلام للأطفال. وقدمت الملاحظات مرة كل شهر.

ولم يتم تسجيل بعض الملاحظات بشكل كامل (جداول ٣، ٤، ٥، ٦). وكان السبب الأكثر شيوعاً لفقد هذه البيانات هو المرض أو النسيان، على الرغم من أن السبب الآخر كان هو عدم التأكد عندما لوحظ بزوغ المهارات. وقد

قدمت القيم المتوسطة للمجموعة ككل بالإضافة إلى المظهر المبكر والمتأخر للمهارات.

لقد كان الهدف للمرحلة الأولى من التدخل اللغوى المبكر هو الاتصال الأدائى. وقد تحقق هذا الهدف لدى أطفال المشروع مع تأخر شهر واحد مقارنة بنمو الأطفال العادى. وقد تم التوصل أيضاً إلى ملامح أخرى هامة لمهارات الاتصال المبكرة بعد تأخر مشابه لدى أطفال المشروع مقارنة بالأنماط النمائية العادية. وفى جدول (١) القيم المتوسطة لنمو الاتصال المبكر لأطفال المشروع مقارنة بالمتوسطات النمائية العادية. وقد جمعت بيانات المقارنة من الدراسات التى قام بها "كابوت وآخرون" ١٩٨١، باتس وأخرون ١٩٧٧ Caput et al & Bates et al فقد درس "كابوت وأخرون" النمو اللغوى لعدد كبير من الأطفال ذوى النمو العادى لكى يصل إلى معيار نمائى يستخدم للتشخيص الاكلنيكى للأطفال المضطربين.

ومن بين المهارات الأساسية الأربعة فى نمو الاتصال المبكر والتى قورنت فى جدول (١) فلم يظهر أطفال المشروع تأخر فى مظهر المناغاة المضاعفة، وتأخراً بسيطاً فى القدرة على التحول ناحية صوت ما، وفى استخدم الإتصال الأدائى. وقد ظهر تأخراً كبيراً فى مظهر الكلمات المنطوقة المنفصلة (٤ إلى ٦ كلمات). فاستخدام أطفال المشروع للكلمات المنطوقة المنفصلة حدث متأخراً بثلاثة أشهر عن النمو العادى. وعلى أية حال، فإنه يجب أن نؤكد على أن أطفال المشروع قد نموا قدرة رمزية من خلال الغناء.



جدول (١)

يوضح مقارنة النمو الاتصالي المبكر لدى أطفال المشروع والأطفال ذوى النمو الطبيعى "الأعمار بالشهور"

	أطفال المشروع	النمـــو الطبيعـــى كابوت وآخرون ١٩٨١	باتـس وآخرون ١٩٧٧
التوجه نحو الصوت	٥	٤	-
المناغاة المتناغمة	٨	٨	-
الإتصال الأدائي	١١	-	١٠
الكلمات المفردة	١٨	١٥	

* ولمزيد من تفاصيل المقارنة والوصف راجع "جوهانسون ١٩٨٣، ١٩٨٥ ولينذزتروم" وثورفيجيل" ١٩٨٥.

ومن الصعوبة أن نجد بيانات مقارنة على النمو التلقائى لمهارات الاتصال المبكر لدى الأطفال المصابين بزملة أعراض داون. ومن ثم فمن الصعوبة أن نناقش تأثيرات التدخل خلال هذه المراحل النمائية المبكرة.

إلا أن هناك مؤشرات واضحة أن الأطفال ذوى زملة أعراض داون فى المشروع قد كسبوا واستفادوا من التدخل المبكر. ويوضح ذلك فى جدول (١) وكذلك فى مقارنة نتائج اختبار التقييم اللغوى "سيلد، ابكستروم، جوهانسون" ١٩٨٦ Johanddon & Ekstroem & Sild الذى أجرى على أطفال المشروع ومجموعة ضابطة لأطفال زملة أعراض داون.

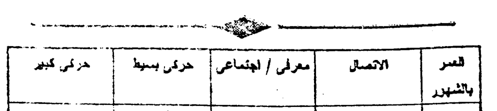
وقد أظهر التقييم المقارن أن الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلاً مبكراً قد أدوا فقط ٥٠- ٦٠٪ من كل أنشطة الاختبار الذى قام أطفال المشروع من نفس العمر بتأديته كاملاً. ويوضح الجدول (٢) بعض عناصر النمو المبكر لأطفال المشروع



جدول (٢)

النمو المبكر لأطفال المشروع

العمر بالشهور	الاتصال	معرفى / اجتماعى	حركى بسيط	حركى كبير
٦- ٧	-يظهرون اشباعاً فى التفاعل الاجتماعى -يحصلون على الانتباه بإصدار الأصوات	- يظهرون التعرف على الوالدين - ينظرون لمدة طويلة إلى صورهم فى المرآة	- يصلون إلى الشئ ويلتقطونها - يأخذون الشئ الذى أمامهم. - يحملون شيئان، شئ فى كل يد.	يتدحرج، يمد أحد ذراعيه للأمام بينما يرقد على بطنه، يجلس بمساعدة
٨-٩	- مناغاة مضاعفة - يستجيب بشكل ملائم للإيماءات المفردة	- يربح فوطة من على الوجه - يبحث عن الأشياء التى اختفت	ينقل شئ من يد لأخرى -يلتقط أشياء صغيرة -يثبت إبهامه	يدور حول نفسه (محور)، يجلس بدون مساعدة
١٠-١١	- اتصال أداتى - ويستجيب بشكل غير كافى للكلمة المفردة -يقلد الأصوات والحركات	- يشترك بنشاط فى لعبة الاستغماية -يقلد -يهز لعبة صوتية ليحدث صوتاً		يزحف
١٢-١٣		- يجد شيئاً تم إخفائه قد شاهده من قبل. - يلتقط أشياء من صندوق	يستخدم إصبعه السبابة للاستكشاف - يصفق بيديه	يلف جسمه - يغير وضعه من الجلوس للرقاد ومن الزحف إلى الجلوس



العمر بالشهور	الاتصال	معرفى / اجتماعى	حركى بسيط	حركى كبير
١٤-١٥	قبل الكلمات	- يضع أشياء فى صندوق -يفتح صندوقاً ليجد شيئاً -يتدحرج ويمسك كرة.	يستخدم أقلام الشمع الملونة	يسير خطوات جانبية بمساعدة ، يمشى عندما يسند من كلتا يديه.
١٦-١٧	يشير إلى الأنف والعين والفم عندما يطلب منه ذلك		يتشبث بالأشياء.	يزحف متدحرجاً
١٨-١٩	كلمات مفردة منفصلة			يمشى مسنوداً من يد واحدة.

وإلى حدما فإن البيانات الواردة فى جدول (٢) تتناسب وأوصاف النمو الطبيعى المبكر (ألين - اكريمان ١٩٨٢ Alin - Akerman، ألين - اكريمان ونورد برج Alin - Akerman ١٩٨٠).

ويرى أنه من الطبيعى أن:

- الطفل من ٦ إلى ٧ شهور يتفحص صورته فى المرآة باهتمام، ويميز بين الوالدين والغرباء، ينظر إلى الأشياء المتساقطة، يأخذ الأشياء البعيدة عنه، يحول الأشياء من يد لآخرى ويتحرك حول محوره.

- الطفل من ٨-٩ شهور يحرك شخشيخة ليحدث صوتاً، ويلقد، ويلوح، ويجلس بدون مساعدة ويقف بمساعدة.

- الطفل من ١٠ إلى ١١ شهر يلتقط لعبة من صندوق، يعثر على الأشياء التى تخبئ وهو يشاهدها، يصفق بيديه، يشير مستخدماً أصبعه السبابة، يزحف، يسير بخطوات جانبية ويمشى بمساعدة.

- الطفل من ١٢- ١٣ شهر يدحرج كرة، يضع أشياء فى صندوق ويمشى خطوات قليلة بدون مساعدة.

ولقد أظهر أطفال المشروع تأخراً فى النمو الحركى أكبر من النمو المعرفى والاتصالى مقارنة بالنمو العادى. وكان التأخر واضحاً فى المظهر الخاص بالتشبث بالأشياء والذى يظهر بشكل طبيعى فى ١٠ شهور مقابل ١٦- ١٧ شهر بالنسبة لأطفال المشروع، والقدرة على المشى بدون مساعدة والتى تحدث بشكل عادى فى ١٢-١٣ شهر ولكنها حدثت لدى أطفال المشروع فى ٢١ شهر.

وأحد النواحى الهامة هو أن أطفال المشروع قد نموا بالفعل مهارة واحدة مبكراً عن الطبيعى. وكانت هذه المهارة هى الإشارة إلى ثلاث أجزاء من الجسم عندما يطلب ذلك، مثل، عين، أنف، فم. وقد قام أطفال المشروع بذلك فى ١٦- ١٧ شهر. وطبقاً لاختبار "جريفز" Griffith (ألين - اكريمان ونورد برج ١٩٨٠) فإن ذلك مهمة مناسبة فى الاختبار لسن ٢٢ شهر.

جدول (٣) النمو الاتصالي لأطفال المشروع

(الأعمار بالشهور)

	المتوسط	العمر المنخفض	العمر الأعلى	العدد
التوجه نحو الصوت	٥	٣	٨	١٧
يظهر الإشباع في التفاعل الاجتماعي	٦	٥	٩	١٩
يجلب الانتباه بإحداث تنوعات صوتية (ليس صراخا)	٧	٥	١٢	٢٠
يستجيب بشكل ملائم للإيماءات المفردة (تعالى / فوق / أنظر)	٨	٦	١٣	٢٠
المناغاة المضاعفة	٨	٦	١١	٢٠
يستجيب بشكل ملائم للكلمات المفردة (أهلا، تعالى، أنظر)	١٠	٨	١٧	٢١
الاتصال الأدائي	١١	١	١٨	٢٠
يقلد الصوت	١١	٧	١٨	١٥
مقدمة كلمات	١٤	٩	٢٠	١٦
يشير إلى ثلاث اجزاء من الجسم عندما يطلب منه (عين، أنف، فم).	١٧	١٣	٢٥	١٥
كلمات منطوقة مفردة	١٨	١٣	٢٥	١٧

جدول (٤) النمو الاجتماعي والمعرفى لأطفال المشروع

(الأعمار بالشهور)

	المتوسط	العمر المنخفض	العمر الأعلى	العدد
يظهر التعرف على الوالدين	٦	٥	٩	١٧
يتفحص صورته في المرآة	٦	٥	١٢	٢٠
يزيح فوطة من على عينه (أثناء اللعب)	٨	٥	١٣	٢١
يبحث عن شئ اختفى بعيدا عن نظره	٨	٥	١٣	٢٠
يشارك بنشاط فى لعبة الاستغماية	١٠	٨	١٧	٢١
يقلد الحركات	١١	٨	١٧	٢٢
يهز شخشيخة ليصدر صوتا	١١	٨	١٧	٢٠
يلتقط شيئا من صندوق	١٢	٩	١٧	٢٢
يجد شيئا خبئ بينما كان يشاهده	١٢	٨	١٧	٢١
يضع أشياء في صندوق	١٤	١٠	١٧	٢٣
يفتح صندوقا ليجد لعبة	١٤	١١	١٧	٢١
يدحرج أو يمسك كرة	١٤	١٠	١٥	١٩
يرفع يديه ورجليه عند لبس أو خلع ملابسه	١٥	١٢	٢٠	١٦



جدول (٥) النمو الحركى لليد لأطفال المشروع

(الأعمار بالشهور)

	المتوسط	العمر المنخفض	العمر الأعلى	العدد
يأخذ شيئاً يرفع أمامه	٦	٥	٩	١٤
يصل إلى ويلتقط شيئاً	٦	٥	١٠	١٨
يحمل شيئان، واحداً فى كل يد	٧	٥	١١	١٨
يحرك شيئاً من يد لأخرى	٨	٥	١١	١٧
ينصرف عن شئ لكي يلتقط آخر	٨	٥	١١	١٩
يلتقط أشياء صغيرة من على المنضدة مستخدماً راحة اليد.	٨	٦	١٠	١٧
يلتقط أشياء صغيرة مستخدماً الأصبع السبابة والإبهام	٩	٦	١٤	١٩
يستخدم الأصبع السبابة ليستكشف الأشياء	١٣	٨	٢٢	٢٢
يصفق بيديه	١٣	٩	١٨	٢٢
يرسم علامات على الورق باستخدام قلم شمع	١٤	١٠	٢٧	١٩
يتشبث بالأشياء	١٦	٨	٢٧	٢٠

جدول (٦) النمو الحركى لأطفال المشروع

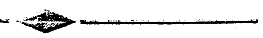
(الأعمار بالشهور)

	المتوسط	العمر المنخفض	العمر الأعلى	العدد
يسند جسمه على ذراعيه، يرفع رأسه وصدره عندما يكون راقداً على بطنه	٦	٣	١٠	١٧
يمد أحد ذراعيه للأمام عندما يكون راقداً على بطنه	٦	٥	١٠	١٦
قادر على الاحتفاظ بجسمه فى وضع الزحف لفترة وجيزة	٩	٧	١٦	١٧
يحمي نفسه عندما يسقط ناحية للأمام	١٠	٨	٢٠	١٦
يحمي نفسه عندما يسقط ناحية الجوانب	١٠	٨	١٧	١٧



	المتوسط	العمر المنخفض	العمر الأعلى	العدد
يسير للأمام وللخلف في وضع الزحف	١٠	٨	١٦	١٥
يمد أحد يديه للأمام في وضع الزحف	١١	٨	١٧	١٥
يمد أحد يديه للأمام أثناء الوقوف	١١	٧	٢٠	١٥
يدير جسمه أثناء الوقوف	١٣	٩	١٧	١٣
يتقلب من الجنب للظهر	٥	٣	٩	١٧
يتقلب من جنب لجنب	٦	٥	٩	١٧
يتقلب من الظهر للجنب	٦	٥	٩	١٧
يتقلب من البطن للظهر	٦	٥	١٢	١٨
يتقلب من الظهر للبطن	٨	٥	١٤	١٧
يتحرك حول محوره أثناء الجلوس على الأرض	٨	٥	١٣	١٨
يزحف	١٠	٨	١٤	١٦
يزحف ببطنه مرفوعة عن الأرض	١٤	١٠	٢٠	١٢
يتحرك للجانبين بينما يسند يده على الأثاث	١٤	١٠	٢٠	١٢
يمشي عندما تسند يداه	١٤	١٠	٢١	١٤
يزحف صاعداً السلالم	١٧	١١	٢٧	١١
يمشي عندما يسند بأحدى يداه	١٨	١٢	٢٧	١٢
يجلس بمساندة	٧	٥	٩	١٧
يجلس عندما يسند بذراعيه	٨	٥	١٥	١٩
يجلس في كرسي عالي	٩	٦	١٥	١٦
يجلس بدون أن يسند	٩	٧	١٥	١٦
يتحول من وضع الرقاد لوضع الجلوس	١٢	٧	١٥	١٦
يتحرك من وضع الجلوس لوضع الوقوف	١٣	٨	١٧	١٦
يتحرك من وضع الجلوس إلى وضع الزحف	١٢	٩	٢١	١٤
يجلس مسنوداً	١٣	٩	١٧	١٣

أنشــطة عمليـة



أنشطة عملية

مقدمة :

إن تلك الأنشطة المقترحة والمقدمة هنا مقسمة إلى إثنى عشر برنامج، وقد تم ترقيم هذه البرامج فى التتابع الذى قدمت به فى مشروع الأطفال. وكل برنامج يحتوى على أنشطة تغطى تقريباً شهراً من الاستثارة مع تغييرات أسبوعية للنشاط.

القواعد الأساسية للاستثارة:

١ - كل الأطفال يختلفون ويعيشون فى بيئات مختلفة. ومن ثم لزم أن تتوائم الأنشطة لكل طفل بمفرده.

٢ - أن الراشد الذى يضطلع بمسئولية الاستثارة ينبغى أن يكون على وعى ودراية بأن الصبر والتصميم شيئان لا زمان لهذا العمل. وهنا يكون دور المعالج هو تشجيع وتدعيم الراشد ومساعدته على ملاحظة انجازات وتحصيل الطفل.

٣ - يجب أن تحدث الاستثارة على أساس يومى.

٤ - أن كل نشاط ينبغى أن يعاد ويكرر يوميا لمدة أسبوع تقريبا. ويجب أن تجرى الاستثارة فى بيئة هادئة غير مقلقة كلما أمكن.

٥ - ينبغى أن ينفذ كل نشاط بكامله. وهذا يعنى أن الراشد يساعد الطفل على إكمال النشاط إلى حد كبير.

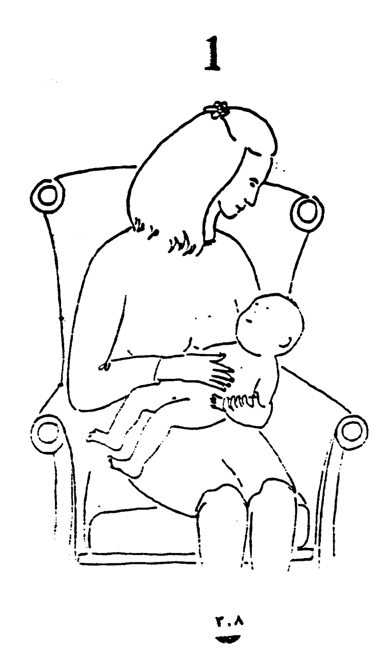
٦ - يجب أن تنفذ الأنشطة بطريقة يجد فيها الطفل متعة. فلابد أن يستمتع الطفل.

٧ - لا يجب إجبار الطفل أبداً على تنفيذ النشاط حينما تنقصه الدافعية.

وهذا يتطلب أن يكون الراشد حساساً لاستجابات أو ردود أفعال الطفل إلى جانب أن الراشد يجب أن يكون قادراً على حفز اهتمام الطفل ودافعيته تجاه الأنشطة.

٨ - يجب أن يمتدح الطفل بطريقة يفهمها الطفل. ولا يعطى الطفل أبداً تغذية راجعة سلبية مرتبطة بالأنشطة.

1



الأسبوع الأول :

١ - يتعلم الأطفال أن يدركوا الفروق بين الأصوات منذ نعومة أظفارهم. وذلك هو أساس نمو الإدراك الحسى للكلام فى مرحلة لاحقة.

فبعض الأطفال - على سبيل المثال - المصابين "بزملة أعراض داون" أقل قدرة على الاستجابة للتنوعات فى الأصوات. وهؤلاء الأطفال يجب أن تتم استثارتهم على أساس يومى ليستمعوا إلى الاختلافات فى الأصوات وليركزوا انتباههم تجاه المصادر المتعددة للأصوات.

ومن ثم، فإنه ينبغى أولاً أن يستثار الطفل لإدراك الإيقاعات الأساسية للغة التى يتحدث بها (العربية - الانجليزية ... الخ). تحدث إلى طفلك بطريقة خاصة لمدد قصيرة كل يوم. حاول أن تجعل ذلك روتيناً بمعنى أنك تتكلم بهذه الطريقة فى مواقف بعينها، كأن تفعل ذلك فى كل مرة تقوم فيها بتغيير البزازة.

كرر المقطع "دا" مرات عديدة متكررة هذا الأسبوع. أنطق المقطع بوضوح وببطء، جاعلا حرف الـ "أ" طويلاً جداً. حاول أن تنطق المقطع ببطء كل مرة.

ومن الآن فصاعداً، فإن المقطع المنطوق بوضوح سوف يعرض هكذا:

" د اااااا "

وإذا ما أردت أن تنوع الصوت فإنه يمكن كذلك استخدام مقاطع طويلة واضحة مثل " با !!!! " أو " كا !!!! ". ولا تنسى أن تجعل المقطع طويلاً.

وقد يبدو هذا النشاط ممل لك، بيد أنه خبرة مختلفة للطفل.

وقد يحتاج الطفل إلى العديد من التكرارات (الإعادة) ليكون قادراً على التعرف على الإيقاعات التى تستخدم كل أسبوع.

٢ - اجعله روتيناً أن تمنح طفلك تدليكا جسمياً "مساج" خلال السنة الأولى. أمسح على الطفل دائما كل يوم طبقاً لنمط منظم، سواء باستخدام منشفة أو من الأفضل أن تستخدم أصابعك. وإليك أول نظام يمكنك من خلاله أن تقوم بالمساج لطفلك:

الرأس / الأنف / الفم / الخدود / الجبهة/ الأذن / الذقن / الصدر / الأذرع / البطن / الفخذ / الأرجل / مؤخرة الرأس / الظهر / باطن القدم / الأرداف.

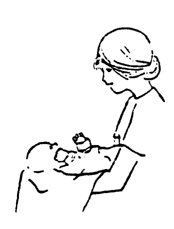
وإذا ما أجرينا المساج فى صورة روتين يومى فإنك ستجعل من السهل على طفلك أن يتعرف على جسده. فذلك أساسيا للوعى بالجسم، الذى يعد فى ذاته شديد الأهمية لفهم العالم المحيط.

كذلك ينبغى عليك أن تعتاد التحدث إلى الطفل دائما. وأحياناً ما يكون من الصعب أن تجد شيئا ما تتحدث عنه، ونظراً لأن جانب كبير من سلوكنا قائم على الروتين، فإنه يقترح أن تتلفظ وتنطق بإيقاعات

الصوت أثناء تدليك الطفل. فعند إجراء ذلك فإنك تقوى وتعمق خبرة الطفل بالإيقاع.

٣ - الاستفادة واستغلال كل الفرص للإمساك بالطفل والمحافظة على الاتصال البصرى معه. وحينما يرسخ الاتصال البصرى، عليك البدء فى توجيه نظر الطفل مع نظرك. حاول أن تجرب الآتى:

- ينام الطفل على ظهره فى حجرك.
- أقم الاتصال البصرى. تحدث، غنى، ناغى، أو كرر الإيقاع (نشاط ا) وفى نفس الوقت حرك رأسك إلى أحد الجوانب. لا تقطع الاتصال البصرى مع الطفل.
- إذا لم يتتبع الطفل عينيك، عليك رفع ذقن الطفل وأدر رأسه بحرص فى نفس الاتجاه.
- كرر الحركة تجاه الجانب الأخر.



٤ - المرايات شئ رائع للأطفال. تدبر مرآة كبيرة تضعها على الحائط المواجه لسرير الطفل أو المنضدة أو أى مكان آخر يقضى فيه الطفل غالبية الوقت. فالمرآة تعكس الضوء والحركة بطريقة مثيرة شيقة.

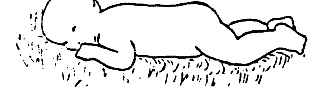
الأسبوع الثاني:

١ - استمر في التحدث إلى طفلك في إيقاعات. والمقطع في هذا الأسبوع قصير جداً (دي - دا - بو - با). ومن الآن سوف يقدم المقطع القصير هكذا:

"دا"

٢ - يستمر تدليك الجسم على أساس يومى لمدة طويلة، وذلك الجسم بشكل إيقاعي في نفس الوقت الذي تقول فيه الأصوات الموصوفة في نشاط (١). فأحد آثار التدليك هو الاستثارة للاحساس باللمس. دع طفلك يخبر فرصاً عديدة ليستثير هذا الاحساس.

ضع الطفل عارياً على أسطح متنوعة مختلفة مثل: سطح ناعم - خشن، بارد - دافيء... وهكذا.



٣ - استمر فى الإمساك بالطفل واستبقاء الاتصال البصرى معه لمدة طويلة قدر ما تستطيع. نوّع الاستثارة البصرية، فعلى سبيل المثال باستخدام عدد من المواد والخامات فى سرير الطفل أو حوله. استخدم أقمشة ذات لون واحد أو متعددة الألوان. والألوان التى يحبها صغار الأطفال عادة هى الأصفر - الأحمر - البرتقالى.

الأسبوع الثالث:

١ - من المحتمل الآن أنك قد وجدت المواقف التى تناسب استثارة الإيقاعات لطفلك. ويجب أن تكون حريصا جدا على النظر مباشرة فى عيون الطفل حينما تنطق وتتلفظ بالإيقاعات.

انحنى على طفلك حتى يصبح وجهك قريبا من وجهه (٨ بوصات مسافة مناسبة). وبمجرد أن تتقابل عيون الطفل بعيونك داوم على محاولة التركيز بثبات فى عيون الطفل واستبقى الاتصال البصرى طويلاً كلما أمكن. وذلك أمر شديد الأهمية لأنه سوف يخبرك بمتى يستمع الطفل إليك. ودع الطفل يستمع كل يوم بشكل متكرر لتنوع الإيقاع التالى:

داااا - داااا - داااا - داااا

دا - دا - دا - دا

داااا - داااا - داااا - داااا

وأطلق قائلا المقطع الطويل الواضح (دااا). وكرر هذا المقطع بنفس الطريقة حتى تتأكد أن الطفل يستمع إليك. وحينما يحدث ذلك أجعل المقطع قصيراً جداً (دا) عدة مرات حتى تتأكد أن الطفل يستمع إليك. ثم عد ثانية إلى المقطع الطويل مرة أخرى. وأستمر في ذلك فترة طويلة مادمت تستطيع أن تجذب انتباه الطفل. وهذا يعني أنك تستطيع تدريجياً أن تطيل الوقت حتى يصبح الطفل قادراً على الاستماع لك.

٢ - يستمر تدليك الجسم واستثارة الاحساس باللمس بنفس الطريقة كما في الأسبوع الماضي.

٣ - قم بتشجيع الطفل على تتبع النقطة أو الموضوع المضيئ بالعين.

الأدوات :

بطارية مع قطعة رقيقة من الورق توضع على المقدمة لتخفيف الشعاع. وجرب الآتي:

- يرقد الطفل على ظهره في حجرك.
- وحينما تقيم الاتصال البصري مع الطفل حرك الشعاع الخفيف في مجال رؤية الطفل.
- الأن الطفل ينظر إلى ضوء البطارية. حرك الضوء إلى أحد الجوانب مثلما فعلت في نشاط تحريك الرأس من قبل.
- استمر في النشاط كما فعلت في الأسبوع الماضي، ويمكنك استخدام لعب ملونة بنفس طريقة استخدام البطارية.

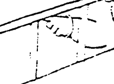
٤ - إن بعض الأجزاء من عملية التعلم تحدث تبعا للصدفة. فعلى سبيل المثال، قد يحدث ويرطم (يضرب) الطفل الشئ المعلق فوق السرير حينما يحرك ذراعيه حوله. وإذا ما حدث ذلك عدة مرات كافية فإنه سوف ينمى ارتباطاً بين حركته ونتيجة هذه الحركة، وسوف يصبح الطفل واعياً بتلك الحركة.

أعطى الطفل فرصا متعددة لاكتشافات عفوية متعددة الأنواع. أربط أشياء بقطعة مطاط قوية فوق سرير الطفل، أو في أى مكان يقضى فيه الطفل وقته. استخدم أشياء موجودة فى منزلك وقطعة من الحبل. وتذكر أن الأشياء التى تحدث ضجيجاً مفضلة عن تلك التى لا تحدث صوتاً.

بعض الاقتراحات:

استخدم ملاعق وشوك خشبية وأحبال بلاستيكية موصولة بأجراس، أو إناء معدنى به حجر، بكرة مناديل فارغة تحتوى على حبوب جافة.

المرة التالية يتوقع الطفل هدية، تفكر فى اعطائه صندوق موسيقى.



الأسبوع الرابع:

١ - استمر فى تقديم الاستثارة الإيقاعية بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى. قم بتنويع الأصوات، على سبيل المثال:

(بى - تى - تو)

٢ - ربما يصبح التدليك الجسمى من الآن روتيناً يومياً.

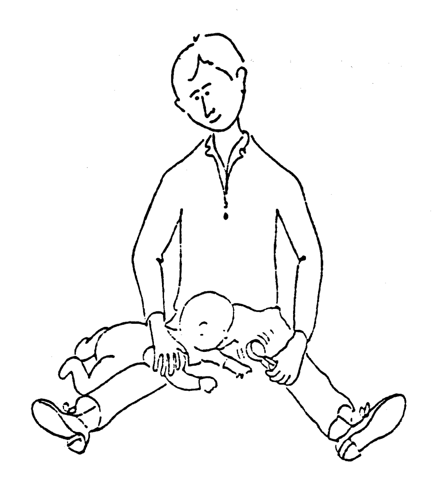
٣ - أستمر فى استثارة قدرة الطفل على تتبع الشعاع الخفيف أو الشئ بعينه بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

٤ - أصنع سواراً جرسياً (له رنين) لطفلك. أحضر أجراساً وقم بتثبيتها فى قطعة من المطاط. ضع السوار بالتبادل حول معصم الطفل وكعبه. وحينما يحرك الطفل ذراعيه أو أرجله فإن الأجراس سوف تحدث صوتاً. هذا سلوك عفوى آخر تجعل له فائدة.



البرنامج الثانى

2



الأسبوع الأول:

١ - من الآن فصاعداً سوف تصبح استثارة الإيقاعات أكثر تعقيداً لأنك سوف تضم مقطعين معاً في وحدة واحدة - أي كلمة واحدة - قل الكلمة الآتية عدة مرات كل يوم:

"دا دا"

هذا معناه أن مقطعان واضحان متساويان في الطول قد ضما معاً ليشكلا كلمة واحدة. ولكي تحقق الشكل السليم للكلمة ينبغي أن تكرر كلمة "دادي" لنفسك ببطء قدر الإمكان. واستخدم هذه الطريقة في التلفظ كنموذج لكيفية نطق كلمة "دادا".

٢ - ويعد التدليك الجسمي الإيقاعي جزءاً من البرنامج كل أسبوع. ولأن تدليك أجزاء الجسم يتم تنفيذه بنفس الترتيب كل مرة، فإن الطفل سوف ينمي تدريجيا توقعا بأي جزء من أجزاء الجسم سوف يتم تدليكه بعد ذلك. وهذا شئ طيب.

٣ - **الهدف** : أن يتتبع الطفل الحركة الرأسية لشئ ما.

الأدوات : أشياء عديدة مما يحب الطفل أن ينظر إليها... حاول أن تفعل ما يلي:

- حرك شئ ما مثير شيق في مجال رؤية الطفل. تأكد أن الطفل يرى الشئ.

- حرك الشئ مرة لأعلى ومرة لأسفل. ثم قم بتزويد طول الحركة تدريجيا من نقطة البداية.

- وعندما تتم وتكتمل الحركة، ساعد الطفل أن يلتقط الشئ بيديه وحرك الشئ تجاه فم الطفل.

نوع وضع الطفل خلال هذا النشاط. فدعه يرقد على ظهره أو يجلس فى حجرك.

٤ - ونظرا لأن قدرة الطفل على الاستماع تتطلب أن تحفز وتستثار، ولهذا فهو يبدأ تدريجيا فى البحث عن مصدر مجئ الصوت.

وإليك ما يمكن اجرائه:

- قم بتجميع أشياء ذات أصوات مختلفة معا، مثل ورق السوليفان، ملعقتان خشبيتان يمكن أن يرتطما ببعضهما فيحدثان صوتا، ساعة تتكتك (تدق). جرس، ألعاب صوت (لا تستخدم ألعابا ذات ضجيجا حادا) وبالطبع يمكنك استخدام صوتك.

- احدث صوتا بالأشياء السابقة التى قمت بجمعها (صوتا واحدا كل مرة) مرة يسار وجه الطفل ومرة يمين وجهه. وأجعل الصوت قريب من وجه الطفل. ومن الأهمية بمكان أن يستطيع الطفل أن يرى ما تقوم به.

- من المحتمل أن ينظر الطفل إلى وجهك، ونظراً لأنك تبغى أن ينظر الطفل إلى الشئ الذى تحمله فى يديك، فإنه ينبغى أن تشجع الطفل أن يغير بؤرة النظر. حرك الجرس فى مجال رؤية الطفل. ثم حرك الجرس بالطريقة الموضحة بالصور. تأكد من أن عيون الطفل تتبع الجرس.





اجتهد وحاول أن تجد أشياء يبدو أن الطفل شغوفاً بها. وساعد الطفل كل مرة ليستخدم يديه وفمه ليستطلع ويستكشف الأشياء التى تستخدمها أثناء هذا النشاط والأنشطة الأخرى.

الأسبوع الثاني:

١ - يجب عليك هذا الأسبوع أن تقول الكلمة الآتية:

" دادا "

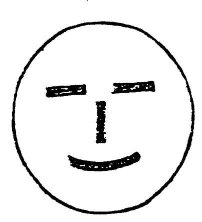
هذا يعني أن مقطعان قصيران متساويان يشكلان كلمة. أنطق الكلمة "دادي" بأسرع ما تستطيع. واستخدم طريقة التلفظ هذه كنموذج لكيفية نطق كلمة "دادا".

٢ - تدليك الجسم. حك (أدعك) أقدام الطفل (أو يديه) في بعضهما بطريقة إيقاعية حينما يرقد الطفل على المنضدة. أجعل الإيقاع في هذا التدليك أو الحك هو نفس إيقاع تتابع الصوت الذي يستمع إليه الطفل في النشاط الأول.

٣ - **الهدف** : أن يتتبع الطفل الحركة الأفقية لشئ ما.

الأدوات : أشياء شيقة متعددة. جرب أستخدام هذه "الدمية".

أرسم عيون، أنف وفم بعصى سوداء كبيرة على قطعة مستديرة من الكرتون الأبيض المقوى. ألصق الكرتون بالعصى.



قدم النشاط بنفس الطريقة كما فى النشاط الثانى فى الأسبوع الماضى، ولكن يتم تحريك الأشياء من المنتصف إلى الجوانب (أى شمال ويمين) بدلاً من أعلى وأسفل.

٤ - الهدف : أن يبحث الطفل عن مصدر صوت بنظره.

الأدوات : نفس الأشياء التى استخدمت فى النشاط الرابع فى الأسبوع الماضى. ويجب أن تكون الأصوات معروفة للطفل.

وإليك ما تفعله:

- يجلس الطفل فى حجرك. أعمل صوتاً معروفاً تماماً قريباً من أذن الطفل اليمنى. ولا يجب أن يرى الطفل ما تفعل.

- إذا لم يدير الطفل رأسه تجاه مصدر الصوت، فعليك أن تحرك ذقن الطفل برفق فى الاتجاه الصحيح. وحرك الشئ فى مجال رؤية الطفل. ساعد الطفل أن يحمل الشئ ويحركه تجاه فمه.

غير الأذن والشئ. (أى استخدم الأذن الأخرى وشئ أخر).

وتذكر أن تكمل التتابع الكلى من الصوت إلى محاولة الطفل أن يلمس ويتذوق الشئ.

الأسبوع الثالث:

١ - عندما يستمع الطفل إليك، فأنك قد تلاحظ أن الطفل يكون هادئاً بطريقة أو بأخرى لفترة. ويمكن أن يلاحظ ذلك - فحركات الطفل تتوقف، ويصبح تعبيره الوجهى هادئ وتبدو نظرة عينه جامدة. تعلم أن تدرك هذه العلامات لدى طفلك.

هذا الأسبوع يجب أن يسمع الطفل مرات عديدة كل يوم تنوع الإيقاع التالى:

" دااا دااا - دادا - دااا دااا - دادا "

تبدأ بأن تقول الكلمة بالمقاطع الطويلة جداً. وكرر هذه الكلمة حتى تتأكد أن الطفل يستمع إليك. ثم أنتقل بعد ذلك للكلمة ذات المقاطع القصيرة جدا. وكرر هذه الكلمة حتى تتأكد أن الطفل يستمع إليك. ثم

تنتقل مرة أخرى إلى الكلمة الأولى. واستمر بهذا الشكل لمدة طويلة حتى يولى الطفل اهتمامه بذلك.

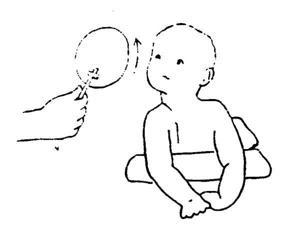
٢ - تدليك الجسم. أستمر فى التدليك الإيقاعى لأقدام الطفل ويديه.

٣ - **الهدف** : أن يتتبع الطفل شئ ما عندما يكون راقدا على بطنه.

الأدوات : فوطة ملفوفة.

جرب هذا النشاط باعتباره تجربة. أترك هذا النشاط لبرهة اذا لم يستطع الطفل التمكن من هذا الوضع (أى يرقد على بطنه).

- ضع الفوطة الملفوفة أسفل صدر الطفل على أن تكون ذراعيه فوق الفوطة. كما هو موضح فى الصور التالية. وهذا الوضع سوف يساعد الطفل فى الاحتفاظ برأسه وصدره عالياً عن الأرض.



- وعندما يتمكن الطفل من هذا الوضع حرك شئ مثير فـي مجـال رؤية الطفل.

- وعندما يثبت الطفـل نظرتـه على الشـئ حـرك بعـد ذلـك الشـئ لأعلى ببطء.

- استبقى الشئ في الوضع العـالي وشـجع الطفـل أن يثبـت عيونـه عليه لمدة طويلة ما أمكن.

- وعندما يتوقف الطفـل عن النظـر للشـئ، ساعده علـى تفحـص الشئ بيديه وفمه. قم بتدليك أكتاف الطفل أيضاً.

٤ - كـرر هـذا النشـاط بنفس الطريقـة كمـا فـي النشـاط رقـم (٤) الـذى قـدم الأسبوع الماضى.

٥ - يبدأ الطفل في اكتشاف العالم المحيط أكثر فأكثر. وتتـم هـذه الاكتشـافات غالباً عندما يحمل الطفل سواء بحمالة الأطفال أو بدونها. وتذكر أن تقوم بتنويع الطريقة التي تحمل بها طفلـك. والطريقـة الأكـثر شـيوعاً هـى أن تترك جسم الطفل يميـل علـى صـدرك وأن يكـون وجـه الطفـل ناحيـة صدرك وعليك أن تنوع حمل الطفل كما يلي:

- أدر الطفل أحياناً بحيث يكون ظهر الطفل غير مواجه لصدرك.

- أترك صـدر الطفـل يميـل علـى أكتـافك. وفـي هـذا الوضـع يتـم تشجيع الطفل على رفع رأسه عالياً والتلفت.

الأسبوع الرابع:

١ - هذا الأسبوع قم باعطاء الطفل تركيب الكلمة الثالثة الشائعة، وهذا يعنى أنه يجب عليك أن تقول مرات عديدة كل يوم الكلمة الآتية:

" دااااا دا "

وهذا معناه أن المقطع الأول طويل جدا والمقطع الثانى قصير جداً. ولكى تحقق الشكل الصحيح لهذه الكلمة فعليك أن تنطق كلمة "دادى" بطريقة واضحة مبالغ فيها. ثم بعد ذلك استخدم طريقة التلفظ هذه كنموذج للكلمة.

٢ - تدليك الجسم "الدعك".

٣ - استمر مع النشاط من الأسبوع الماضى، ولكن قم بتحريك الشئ للجوانب بدلاً من أعلى.

٤ - وإذا ما بدأ الطفل يبحث عن مصدر الصوت بعينيه كما فى النشاط الرابع فى الأسبوع الماضى، فعليك بتوسيع ومد النشاط بالطريقة التى سنقدمها الآن. وإذا لم يبحث الطفل عن مصدر الصوت بعينيه فأستمر بنفس الطريقة التى وصفت فى الأسبوع الثانى.

يمكن تقديم النشاط بالطريقة التالية:

- ضع الطفل على أحد جنبيه. ضع أحدى يديك خلف ظهر الطفل لتسنده.

- حرك شئ ما معروف تماماً فى مجال رؤية الطفل.
- وعندما يثبت الطفل عينيه على الشئ، قم بتحريك الشئ تجاه أذن الطفل. أعمل ضوضاء بالشئ.
- إذا لم يحرك الطفل وجهه تجاه مصدر الصوت، ساعد الطفل بإدارته لينام على ظهره مستخدماً اليد التى تضعها على ظهر الطفل.
- وعندما ينام الطفل على ظهره، سيكون الشئ مرئى للطفل مرة أخرى.
- وبالطبع عليك أن تساعد الطفل أن يلتقط الشئ بيديه ويحركه ناحية فمه.

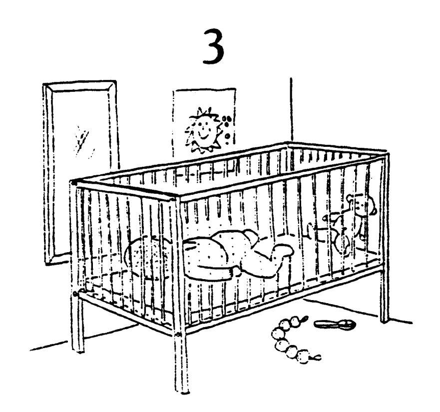
غير الجانب الذى ينام عليه الطفل.

ويمكن أن يكون هذا النشاط بمثابة البداية لقدرة الطفل على التحرك من النوم على البطن للنوم على الظهر والعكس بالعكس. ولا تتوقع من طفلك أن يكون قادراً على القيام بذلك لمدة طويلة بعد. ولكن عليك أن تستثير طفلك غالباً للبحث عن مصدر الصوت بالطريقة الموصوفة آنفا.



البرنامج الثالث

3



الأسبوع الأول:

حاول أن تجرى محادثة مع الطفل. أهتم بإشارات الطفل.

إذا ما كان الطفل يبحث عن عينيك فإنه عليك أن تفسر ذلك باعتباره بمثابة دعوى للاتصال؛ وهذا معناه أن الطفل يبدى المبادرة للمحادثة معك. تحدث إلى الطفل بينما أنت تحافظ على الاتصال البصرى معه. وعند التوقف عن الكلام فإنك قد تلاحظ أن الطفل يجيبك بحركات جسمية نشطة. فالطفل قال المطلوب منه حينما تهدئ حركات جسمه. وأنظر لذلك باعتباره إشارة إنه قد جاء دورك لأن تجيب بالتحدث إلى الطفل.

جرب أن تتواصل مع طفلك فى مناسبات عديدة مستخدما هذا النموذج من أخذ الدور. أحيانا ما تأخذ المبادرة وفى أحيان آخرى يأخذ الطفل المبادرة. والجدير بالأهمية هنا أنك تولى الاهتمام بإشارات الطفل. ويمكنك أن تفهم الإشارات الخاصة بمحادثة الطفل فى اتصاله البصرى، تعبيراته الوجهية، حركات جسمه وأصواته.

١ - فى هذا الأسبوع يجب أن يسمع الطفل الأصوات التالية مرات عديدة يومياً:

* دادا - دادى - دا دا - دادى *

أبدأ بقول الكلمة فى مقاطع متساوية الطول (طويلة جدا). وكرر هذه الكلمة حتى تكون متأكد أن الطفل يستمع إليك. وبعد ذلك انتقل إلى الكلمة بنفس التأكيد على الجزء الأخير منها (أى تطويل المقطع الأول من الكلمة وخطف أو تقصير المقطع الأخير منها) وكرر ذلك حتى

تكون متأكد أن الطفل يستمع إليك. ثم أنتقل إلى الكلمة الأولى مرة أخرى استمر بهذه الطريقة لمدة طويلة حتى ينتبه الطفل.

٢ - ويمكن أن تحدث استثارة كبيرة عندما ينام الطفل على المنضدة وإذا ما كان الطفل يرتدى قطع قليلة من الملابس فإن الاستثارة ستكون أكثر فعالية.

جرب الآتي:

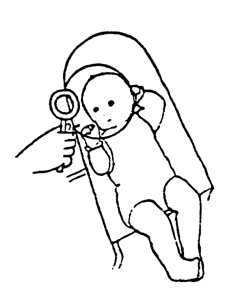
- أضغط راحة يد الطفل براحة يدك، حك يدى الطفل كل منهما بالأخرى. ألعب بأصابع الطفل واحداً تلو الآخر. أفرد ثم لف أصابع الطفل. أضغط أطراف أصابع الطفل بيديك، أرخى - أضغط... حرك أذرع الطفل إلى جانبى جسمه وأرفعهما.
- قم بتأدية نفس الأنشطة مع أقدام الطفل. وأصابع القدم، والأرجل.
- ساعد الطفل فى أن يلمس ويحس بأقدامه مستخدما يديه. حرك أصبع قدمه الكبير تجاه فمه.
- ألمس وداعب (زغزغ) جسم الطفل كثيراً. ألعب هذه اللعبة مستخدماً أغنية للأطفال مثل (أغنية جماعية يغنيها الأطفال).

استخدم أصابعك ودعها تجرى على جسم الطفل مبتدئا بأطراف القدم، ثم لأعلى نحو الرجل ولأعلى فوق الصدر ثم زغزغ أسفل الذقن. وإذا ما أجريت هذا النشاط بنفس الطريقة كل مرة، فإن الطفل سوف يبدأ فى أن ينمى توقعاً لما سوف يحدث فيما بعد. وهذا شئ حسن. حاول أن تكون ايقاعياً تماماً فى كلامك وحركاتك.

٣ - **الهدف** : تتبع حركة دائرية بالعين.

فالطفل يجلس فى حجرك. وأنت تعمل على استثارته أن يتتبع شئ ما بعينيه مثلما كنت تفعل فى أنشطة سابقة. والاختلاف فى هذا الأسبوع هو أنك تستخدم حركة دائرية لشئ ما.

وكما هو الحال فى كل الأنشطة فإنه من المفيد أن تزيد من تعقيد النشط، أى نجعل من الصعب قليلاً على الطفل أن يجرى هذا النشاط. أجعل النشاط مرائما للطفل، وتأكد أن النشاط ليس سهلا جداً , لا صعباً جدا. ولاستثارة الرؤية فإن الطفل يتوقع منه أن يكون قادراً على تتبع حركة شئ ما خلال فترة طويلة متزايدة من الزمن ولأن الحركات أيضاً أكبر، فهذا يعنى التحرك أبعد عن نقطة البداية.



٤ - ومن الأهمية بمكان أن نترك الطفل يخبر أنواع عديدة مختلفة من الحركات، ومن التغييرات في الوضع والجلسة جرب الآتي:

- أجلس على الأرض ممدد الأرجل.
- ضع الطفل فوق رجليك قريباً منك بحيث تجعله يشعر بالأمان.
- دحرج الطفل من جانب لآخر بتحريك أحد رجليك ثم الأخرى. وائم حجم الحركات وفقاً لقدرة الطفل على المشاركة.

أجرى كل هذه الأنواع من الحركات بطريقة إيقاعية. استخدم أصوات هذا الأسبوع معاً مع هذا النشاط. هذا يعني أنك تحافظ على اتساق الأصوات مع اتساق الحركات الخاصة برجليك.

فأنت تقول " دادا " بمقاطع متساوية الطول والقوة في نفس الوقت الذي تتحرك فيه رجلك اليمنى بنفس الطريقة تماماً التي تتحرك بها رجلك اليسرى. وحينما تنتقل لتقول " دادا " بحيث يكون المقطع الأول طويلاً وقوياً بينما يكون المقطع الثاني قصيراً وأضعف، حرك رجلك اليسرى ببطء واليمنى بسرعة.

بالطبع يمكنك أن تدحرج الطفل بين يديك بطريقة مشابهة. أو تدحرجه حينما يكون راقداً فوق سرير كبير مستخدماً يديك.

وهناك أنواع من التنوعات التي يمكن أن تستخدمها. ومهما يكن ما تقوم به لا تنسى الإيقاع.

تحدث وغنى للطفل أوقاتاً كثيرة قدر المستطاع. ودائماً تحين الفرصة للرد على (الإجابة) أصوات الطفل. وهذه بمثابة لعبة يمكنك أن تتعلم خلالها أن تردد أصوات الطفل. وهذا نشاط ذو أهمية لأن الطفل سوف يجد أصواته معززة.

الأسبوع الثانى:

١ - سوف يتعلم الطفل أن يتعرف ويدرك بناء كلمة أخرى هامة. عليك أن تقول الكلمة الآتية مراراً كل يوم:

" دى دا "

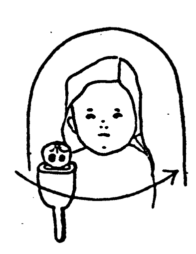
هذا يعنى أن المقطع الأول قصير جداً والمقطع الثانى طويل جداً. وعليك أن تؤكد على ذلك عند النطق.

٢ - يتطلب الأمر مادة مناسبة حينما يبدأ فى الرقاد على الأرض. مثل "بطانية أو حرام" تصنعه يدوياً يمكن أن يستمتع به الطفل وقتاً طويلاً.

خذ بطانية قديمة وخيط بها قطع من المواد. ويجب أن تكون متنوعة فى الشكل والحجم والتركيب واللون. لا تشبك كل القطع على كل الجوانب. فبعض القطع يجب أن تمسك أو تشبك مثل بطانة الجيب. وقد تشبك بشكل آمن بعض الأزرار تحت بعض البطانات. وبعض القطع قد يتم تخييطها، مما يجعلها تثبت من السطح.

٣ - استمر فى استثارة الطفل ليتتبع أشياء مختلفة بعينيه، وهذا قد يحدث حينما يكون الطفل راقداً على ظهره، أو على جنبه، أو على بطنه؛ وعندما يكون الطفل جالساً فى حجرك، أو فى سرير كبير، أو فى شيالة الأطفال؛ وحينما يُحمل الطفل بحيث يكون وجهه للأمام وللخلف وكذلك حينما يكون الطفل واقفاً على رجليه استخدم أنماط متعددة من الحركات، مثل حركات رأسية وأفقية ودائرية وحركات تسير من يسار الطفل حتى يمينه والعكس بالعكس.

وأنظر ما إذا كان أسهل على الطفل أن يتتبع بعض أنماط الحركات، فإذا ما أظهر الطفل - مثلاً - صعوبات فى تتبع شئ ما يتحرك لليسار فإنه عليك أن تعطى الطفل استثارة إضافية فى تتبع أشياء لليسار.



٤ - **الهدف : أن ينظر الطفل ناحية مصدر صوت.**

الخامات والأدوات: فوطة.

أشياء تحدث أصوات متنوعة.

شخص يساعدك.

هذا النشاط متشابه لما قمت به من قبل. غير أن هذا النشاط أكثر صعوبة لأن هناك نمط آخر من حركات الجسم مطلوب. جرب ما يلي:

- ضع الطفل مستلقياً على ظهره على الفوطة الموضوعة على سرير أو سطح ناعم.
- أحدث صوتاً قريباً من أذن الطفل اليمنى.
- ينبغي أن تساعد الطفل أن يلتفت نحو مصدر الصوت أثناء سماع الطفل للصوت. ويمكن أن تلف أحد جوانب الفوطة برفق لتجعل الطفل ينقلب (أى ينقلب على بطنه). عدل الحركة لتناسب الطفل. وليس من الضرورى أن تستخدم الفوطة عند مساعدة الطفل على التقلب. حيث يمكنك قلب الطفل على جنبه بوضع يديك على فخذيه وقلب الفخذين.
- وبمجرد أن يغير الطفل وضعه، دعه يسمع الصوت مرة أخرى ويرى الشئ. ساعد الطفل أن يستطلع الشئ بيديه وفمه.
- أنقل للأذن الأخرى لكى يتحرك نحو الجانب الأيمن المرة الأولى وتجاه الجانب الأيسر المرة الثانية.

الأسبوع الثالث:

١ - هذا الأسبوع يجب أن يسمع الطفل الأصوات الآتية عدة مرات كل يوم:

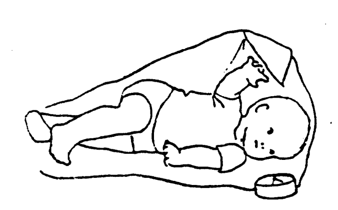
دى - دى - دادى - دى دى

ابدأ قائلاً الكلمة بمقاطع قصير جداً (دى دى). وكرر ذلك حتى تتأكد أن الطفل يستمع. ثم أنتقل إلى كلمة أصواتها تنطق مثل " بى بى " وكرر ذلك حتى ترى أن الطفل يستمع. ثم غير مرة أخرى وهكذا. وأستمر هكذا طويلاً حتى ينتبه الطفل.

٢ - من المفيد تماماً أن تعرف عدد من أغانى الأطفال. ويمكنك أن تنوع الأغنية من الأسبوع الأخير وأنت تستثير ظهر الطفل:

مرر أصابعك من الكعوب ماراً بالأرجل وعلى الأرداف والظهر ولمس القفا.

٣ - استمر فى استثارة الرؤية بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.



٤ - اجرى هذا النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى باستثناء واحد. ضع الطفل على بطنه على فوطة وقلب الطفل على كل جانب، وأقلبه على ظهره مستخدماً الفوطة.

الأسبوع الرابع:

١ - هذا الأسبوع يجب أن يستمع الطفل إلى الأصوات التالية فى تتابع معين مرات عديدة كل يوم:

دى دا - دادى - دى دا

ابدأ قائلاً الكلمة بحيث يكون المقطع الأول منها قصير جداً والمقطع الأخير طويل جداً "دى دا". كرر هذه الكلمة حتى تتأكد أن الطفل يستمع، ثم انتقل إلى الكلمة الأخرى. بحيث يكون المقطع الأول منها طويل جداً والمقطع الأخير منها قصير "دادى" وكرر هذه الكلمة عدة مرات حتى يستمع الطفل إليها. ثم انتقل إلى الكلمة الأخرى. واستمر على هذه الحال عدة مرات.

٢ - هذا النشاط يقدم بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

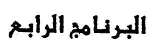
٣ - خلال هذا النشاط ينظر الطفل ناحية مصدر الصوت بالتقلب (باللف).وربما يجد الطفل أن اللف أو التقلب غير مريح.

٤ - باختصار فأننا سوف نبدأ فى تقديم أنشطة تستثير الإمساك بالاشياء لدى الطفل. فنمو المهارات الحركية لليدين ولعبة الإمساك هى جانب هام فى

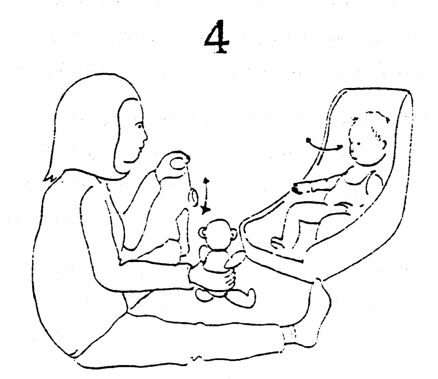
توافق الطفل للعالم المحيط بـه. ومن الأهمية بمكان أن نستثير اهتمام الطفل ومهارته لاستخدام يديه بطريقة وظيفية من عمر مبكر.

وها هي بعض الاقتراحات للاستثارة:

- أشبك أزرار أو بكر قطني فارغ ذو أشكال وأحجام مختلفة بخيط قوى. ويمكن أن توضع الأشياء بعمل عقد على الخيط.
- وتوجد وفرة من أنواع مختلفة من الأساور تباع. أعطى الطفل الاختيار لأساور يلعب بها.
- أحضر شريطين وأربط بهما بعض الأشياء ذات الأصوات. أربط الأشرطة فى أيدى الطفل، وسوف يحتاج الطفل أن يستخدم بعض القوة ليجذب يديه بعيداً عن بعضهما، وبالطبع فأنت سوف تلعب هذه المباراة مع الطفل وسوف تساعد الطفل على تحريك يديه بعيداً.



4



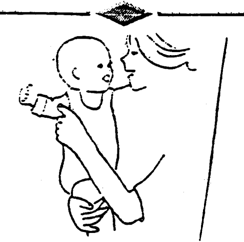
الأسبوع الأول:

١ - استفيد من كل فرصة متاحة لإستثارة المهارات التحادثية للطفل. وحينما تلاحظ وتراقب طفلك عن قرب، سوف تلاحظ أن الطفل يعرف القواعد الأساسية للمحادثة. فحينما تتحدث إلى الطفل وتندمج في الاتصال البصرى معه، فإن الطفل يكون هادئ ساكن، وحينما تتوقف عن الكلام وتسمع طلباً للرد، فإن الطفل سوف يصبح أكثر حيوية ويصدر أصواتاً.

استمر فى تنمية هذه المهارة بتقليد أصوات الطفل وحركاته تماماً كلما أمكن. بالإضافة إلى ذلك، جرب أن تطيل محادثتك، ولكن كن واعياً أن الطفل سوف ينهى المحادثة وذلك بتحويل عينيه (أى ينظر فى ناحية أخرى).

وعلينا أن نتذكر أن الاتصال البصرى هو شئ هام جداً فى هذا النشاط. ومن المستحيل أن نقدم هذا النشاط مرات عديدة. ويمكنك أن تجرب الآتى:

- عندما تقيم اتصال بصرى مع الطفل عليك أن تقول "اااا".
- حاكى أصوات الطفل وحركاته وتعبيراته الوجهية.
- يتحدث الطفل مرة أخرى وأنت تقلده.



- دع الطفل يوجه ويدير المحادثة هذا الأسبوع.

٢ - تستمر الاستثارة البصرية.

الهدف : أن يحرك الطفل عينيه من أحد الألعاب إلى أخرى.

الخامات:

كل أنواع الأشياء ذات الشكل واللون والحجم المختلف. استخدم شيئان فقط فى المرة.

دع الطفل يجلس أو ينام أثناء تقديم هذا النشاط. أحياناً جلوس وأحياناً قعود. تأكد أنه ليس هناك أشياء تشتت الانتباه فى مجال بصر الطفل. وجرب الآتى:

- أعرض على الطفل أحد اللعب، أى حرك أحد اللعب فى مجال رؤية الطفل وتأكد أن الطفل ينظر إلى الشئ.

- ثم أحضر اللعبة الأخرى فى مجال رؤية الطفل.

- ضع الأشياء فى مواجهة الطفل إذا كان واقفاً.

- أوصل اللعب بخيط مستخدماً مشابك إذا ما كان الطفل راقداً.

- وعندما ينظر الطفل إلى الأشياء، ساعده على استكشاف اللعب، واحدة فى المرة. ساعد الطفل أن يلتقط اللعبة ويحركها تجاه فمه لمزيد من الاستكشاف.

- وأخيراً، ساعد الطفل أن يحرك يديه معاً بشكل صحيح أمام جسده.

فى المرة القادمة التى تقدم فيها هذا النشاط للطفل، أعرض اللعب معاً على الطفل فى نفس الوقت. تأكد تماماً أن الطفل يحرك عينيه من شئ لآخر. وإذا لم يحدث ذلك، أتبع نفس الإجراء كما استخدمته أثناء النشاط الأول، أى أعرض على الطفل لعبة واحدة فى المرة.

أستخدم لعب متنوعة وأشياء أخرى. حرك اللعبة فى مجال رؤية الطفل ببطء

فى بعض المناسبات. وبسرعة فى مناسبات أخرى. دائماً تأكد أن الطفل يستطيع أن يرى ويشعر ويتذوق اللعب أو الأشياء كل مرة.

٣ - شجع مبادرات الطفل فى كل أنواع المواقف. وإليك أحد الأمثلة:

الهدف : أن يقوى الطفل من ركله للأشياء.

الخامات: لعب ذات أصوات متعددة.

ينام الطفل على ظهره فـى مكـان حيث يمكنـك أن تصـل خيطـاً على ارتفاع مناسب للركل. أربط أحـد اللعب بـالخيط. يجب أن تصـدر اللعبة ضوضاء حينما يتم ركلها بخفة تماما.

مبدئيا، سوف يركل الطفل اللعبة بالصدفة. ولكـي تنمـي الركـل بشكل أكثر سرعة فـي هـذا الموقف، يمكنـك أن تسـاعد الطفـل أن يقـوم بركلات أكثر برفع رجله ومساعدة الأخرى على الركل - فتصدر اللعبة ضوضاء.. وركلة أخرى فتصدر اللعبـة ضوضـاء... وهلـم جـرا. شـجع على الركلات بالرجل اليمنى، وبالرجل اليسرى وبالرجلين معاً.

٤ - تدليك الجسم، استثارة مقدمة القدم والأصابع.

فكرة :

يمكن أن تكون منصة البهلوان (مكان وقوف البهلوان وهو مكان يهتز) شئ ممتع للأسرة كلها. وهى بالفعل يمكن أن تكون خـبرة إيجابيـة جداً لطفلك الصغير واستثمار طيب للمستقبل.

بالطبع لا يستطيع طفلك القفز على المنصة بعد ولكنـه يسـتطيع أن ينام عليها وفى مرحلة لاحقة يجلس عليها. وعندما ينام الطفـل عليهـا فإن أصواته وحركاتـه سـوف تكـون مبـالغ فيهـا (أى كبـيرة) بطريقـة لا تحدث عندما ينام على بطانية موضوعة على الأرض.

فحركات الطفل وأصواته تقوى بواسطة المنصة كما أن ذلك يستثير جسد الطفل. ومبدئياً، فإنه سوف تقوى حركاته غير المتعمدة. وبعد وقت ما فإن هذه الحركات سوف تصبح حركات شعورية قصدية.

وهناك أنواع مختلفة من منصات البهلوان متاحة. وعليك أن تختار واحدة منها تعطى ترجيع (صدى) ومرنة بدرجة كافية لأن تحدث ذبذبات حتى مع الحركات البسيطة.

الأسبوع الثاني:

١ - استمر فى التحدث مع الطفل. وربما ترغب فى البدء باللعب حول الطفل بأصوات مختلفة لترى إذا ما كان الطفل يستجيب لطريقة التى تصدر بها الأصوات.

استمر فى تقليد الأصوات التى يحدثها الطفل بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى مع تغيير واحد طفيف. أجب الطفل بنبرة مرتفعة. ابدأ بنبرتك الصوتية العادية أأأأ (التى تستخدمها عادة حينما تتكلم) وفى النهاية أرفع نبرتك الصوتية إلى نبرة عالية، أأ على سبيل المثال.

أفعل ذلك، بالغ فيه!

هذه اللعبة مع طبقة الصوت العالية هى بمثابة استمرار متواصل للأنشطة الصوتية السابقة التى قمت بتقديمها. لعلك لاحظت أن الطفل لا

يستجيب لتعاقب الصوت الطويل والصوت القصير. فالفكرة وراء النشاط الحادث متشابهة: فبواسطة كثرة التساؤل فإن الطفل ذو النبرات المتنوعة المبالغ فيها سوف يبدأ فى التعرف على هذه النبرات ويستجيب لها.

٢ - الاستثارة البصرية مستمرة من الأسبوع الأخير، ولكنك الآن تستخدم ثلاث لعب. والهدف من ذلك هو أن يحول وينقل الطفل انتباهه بين الألعاب الثلاثة المختلفة. استمر بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

٣ - استمر فى الركل بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى. ولعلك تلاحظ أن الطفل يمكنه أن يركل مرات عديدة بشكل فج أو يركل بشكل أقوى.

٤ - استمر فى تدليك الجسم، واستثارة الأصابع وطرف القدم.

الأسبوع الثالث:

١ - استمر فى التحدث بنفس الطريقة كما حدث خلال الأسبوع الثانى، مع اختلاف وحيد هو أنك تجيب الطفل بنبرة منخفضة (هابطة) أ أ أ أ.

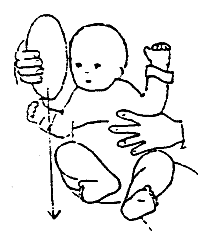
ابدأ بنبرتك العادية ثم أجعل النبرة تهبط إلى نبرة أكثر انخفاضاً فى النهاية.

٢ - تستمر الاستثارة البصرية بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى عند الضرورة. وأخيرا يجب أن تستثار مهارة أخرى.

الهدف :

أن يتتبع الطفل حركة رأسية – حركة بطيئة لأعلى. وحركة سريعة لأسفل عندما يسقط شئ ما. ويجلس الطفل على منضدة بين يديك – ويجب أن تكون هناك مسافة قصيرة بين أعلى وأقل نقطة سقوط.

- أعرض على الطفل شئ ما مثير، مثل طبقاً ورقيا مغطى بورق الفويل (الألومنيوم)، الذى يعكس الأصوات.
- وعندما ينظر الطفل إلى هذا الشئ، يتم تحريكه ببطء لأعلى. وهنا يجب على الطفل أن يتتبع الحركة بعينيه.
- أرفع الشئ لمستوى فوق أنف الطفل. يجب هنا أن ينظر الطفل إلى الشئ.
- أسقط الشئ.
- قد يحدث ولا ينظر الطفل إلى الشئ الساقط الذى سوف يستقر على المنضدة. أعرض الشئ مرة أخرى. بمعنى أن يراه الطفل، يتحسسه، يضعه على فمه وكرر هذا النشاط.



استخدم أنواع مختلفة من الأشياء. ربما تكون بالونة كبيرة سهلة لأن تبدأ بها لأنها تهبط ببطء. اترك الشئ يهبط أحياناً على الناحية اليمين، وأحياناً على الشمال وأحياناً مباشرة أمام الطفل. ومن الأفضل أن تكون الأشياء مما يحدث ضوضاء عند سقوطها.

٣ - **الهدف** : أن يركل الطفل لعب صوتية من وضع الجلوس (على المنضدة).

الخامات: لعب صوتية لا تسقط عند ركلها.

قد يحتاج الطفل إلى مساعدة أكبر ليكون قادر على الركل في وضع الجلوس مقارنة بوضع الرقاد.

الأسبوع الرابع:

١ - استمر في التحدث مع الطفل. ألعب حوله بنبرات عالية ومنخفضة. كذلك نّوع في الطريقة التي تقلد بها أصوات الطفل أحيانا باستخدام أصوات قصيرة وأحيانا باستخدام أصوات طويلة. تذكر أن تبالغ في تنوعات النبرة. هل يبدو الطفل مستمتعاً بأحاديثك؟ هل أصوات الطفل في مجملها متأثرة بالطريقة التي تصدر بها الأصوات؟

استغل الفرص لتتحدث دائماً إلى الطفل. استغل كل تخيلك وتعبيرك. حاول أن تقرأ رسائل في تعبيرات الطفل. حاول أن تتخيل ما الذي يريد أن يحاول قوله. مثلاً: إذا ما أحدث الطفل صوتاً وحركة

-وكنت ترى دمية فى مجال روية الطفل، فإنك تستطيع أن تقول له "هل تريد الدمية" ؟ وبعد ذلك أعطى الطفل الدمية.

٢ - سوف تضاف استثارة بصرية أخرى متنوعة هذا الأسبوع.

الهدف : أن يتتبع الطفل حركة أفقية لشئ ما، حتى ولو لم تكن الحركة كلها غير مرئية.

استخدم أشياء مثيرة جداً لهذا النشاط، مثلاً شئ ما يلمع تجاه وجه الطفل. وجرّب الآتى: أعرضى على الطفل الشئ. وعندما ينظر الطفل إليه، حركه ناحية اليمين. ويمكن إخفاء جزء من الحركة بواسطة رجل كرسى، أو كوب شاى، أو ترمس. ولن يأتى الشئ أبداً لتستقر عليه العين مادام يقع بعيداً عن نظر الطفل.

وإذا ما توقف الطفل عن تتبع الشئ، أى لم ينظر إلى المكان الذى يظهر فيه الشئ مرة أخرى، فعليك أن توقف الحركة وتترك الطفل يرى، ويتحسس ويضع الشئ على فمه. انتقل إلى الجانب الأيسر ونوّع الأشياء.

٣ - استمر كما تم الاقتراح فى الأسبوع الماضى.



البرنامج الخامس

5



الأسبوع الأول:

١ - ترى نظريات عديدة للنمو اللغوى أن المناغاة والكلام يرتبط كل منهما بالآخر. وهناك فيما يبدو نمو مستمر من المناغاة إلى الكلام الذى يعتمد - من بين أشياء أخرى - على النمو الحركى والسمع للطفل. فالطفل الذى يناغى يجعل نفسه جاهزاً ومستعداً للكلام.

ويمر نمو المناغاة عبر مراحل عديدة تكون متشابهة لدى غالبية الأطفال. وهناك ترتيب يبدأ فيه الطفل فى استخدام تتابع الأصوات وهذا هو السبب وراء ضرورة استثارة المناغاة. وسوف تستمر الاستثارة لفترة طويلة من الوقت وسوف تصبح أكثر تعقيداً كلما يمر الوقت.

لا تشعر بالتقيد بالاقتراحات التى سوف تعطى لك. فهذه الاقتراحات سوف تناسب بعض الآباء وليس جميعهم. حاول أن تستخدم الاقتراحات بطريقة تناسبك وتناسب طفلك.

ألعب بالأصوات - أصوات طويلة وقصيرة، عالية وهادئة، شائعة وغير شائعة.

ألعب بتنوع الألحان (اتساق الصوت) والنبرة عندما تتحدث.

ودائماً دع تعبير وجهك وحركات جسمك تعكس ما تقوله.

ومن الأهمية بالطبع أنك أنت وطفلك تجريان حوار - أي أنك تسكت وتنتظر حتى يجيب الطفل أو يرد وأن تجيب أو ترد علـى الطفل عندما يتكلم.

أنت تقول	الطفل يقول
أبا	يقول شئ ما
أبا با	يقول شئ ما
أبا با با	يقول شئ ما

ويمكن أن تبدو محادثاتك مثل هذا (على الأقل مرات قليلة كل يوم): استمر لمدة طويلة كما تريد.

ويشير الحرف أ داخل المربع إلى أن الصوت يجب أن يكون طويلاً، ومؤكد عليه وله نبرة عالية.

وقد يعاني طفلك من صعوبة في سماع الاختلاف بين الأصوات المتنوعة (وخصوصاً بين بعض الأصوات). وبواسطة كثرة التساؤل للطفل ذو التتابع المعين للصوت سوف يتعلم الطفل أن يدرك الفرق بين أنماط الأصوات. وبعد ذلك يتوقع أن يزيد اهتمام الطفل بالأصوات.

وبمجرد أن تجد شكلاً أو نمطاً لهذه المحادثات المركبة التي تلائمك، لاحظ بعناية كيف يستجيب الطفل لك. واستمر في أن يعطى كل منكما تغذية راجعة للأخر. وهذا يعني أنك قد تجيب الطفل قائلاً - على سبيل المثال - " أبابابا " إذا ما أحدث الطفل صوتاً طويلاً، وتجيبه بكلمة

" أبا " إذا ما أحدث صوتاً قصيراً. فأنت سوف تجيب الطفل بنفس عدد المقاطع بالضبط عندما يقول الطفل بدون التفكير في المقطع.

٢ - وخلال مضي الأسابيع سوف تكون الاستثارة البصرية متآزرة مع نمو وظيفة اليد.

الهدف: أن يتتبع الطفل حركة رأسية لشئ ما من أسفل لأعلى.

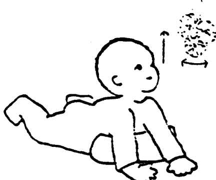
الأدوات: أشياء ذات أصوات وملمس مختلف، على سبيل المثال، شخشيخة في حبل، زهرة بلاستيك كبيرة في حبل، أو كرة بلاستيك خفيفة في حبل.

ابدأ هذا النشاط بمحاولة أن تجعل الطفل ينظر إلى يديه. وتقدم كما يلي:

- ضع الطفل في مواجهتك، جالساً على حجر راشد آخر أو مسنود بوسائد (معتمداً على قدرة الطفل على أن يجلس). لا تعطي أبدا مساعدة أكثر من المطلوب.
- لا تسند ظهر الطفل من أعلى؛ إذا ما كان يستطيع أن يجلس مسنود الظهر وبالتبادل، ضع الطفل على بطنه مع وجود فوطة تسند صدره (بغرض جعل الطفل يرفع رأسه ويرفع ذراعيه).
- علق شئ ما في مواجهة الطفل؛ وقل "أنظر" (كرة أو أي شئ آخر). حرك الشئ خفيفاً

- وإذا لم يصل الطفل تلقائيا للشئ، أمسك يده وساعده على لمس الشئ.
- وعندما تكون متأكد أن الطفل ينظر إلى الشئ المتحرك، حركه لأعلى. وعلى الطفل أن يتتبع الحركة بعينيه ورأسه، وفى نفس الوقت الذى ترفع فيه الشئ، قل أو غنى " با - با - باااا " (لايزال الشئ مرفوع). استخدم نفس تتابع الصوت كما هو موصوف فى النشاط الأول.
- وإذا ما توقف الطفل عن النظر إلى الشئ المتحرك، توقف أنت ثم أعد من البداية.
- أمتدح كل محاولات الطفل لتتبع الشئ. أعطى الشئ للطفل. فمن الأهمية للطفل أن يرى الشئ ويتحسسه ويضعه على فمه. فمن الأهمية للطفل أن يستكشف الأشياء بيديه. وعليك أن تحرك الشخشيخة، وتضغط الكرة، وهكذا.

وينبغى عليك أن تقوم بتدليك أيدى الطفل بالقيام بحركات لكى تحدث معاصم الطفل حركات دائرية



٣ - وإليك لعبة روتينية يمكن أن تلعب على منضدة متحركة لبعض الوقت.



- اخفى عينيك، واضعا أحدى يديك على عينيك - وقل: " أين مامى/دادى"؟
- أزح يديك - فيكون هناك اتصالاً بصرياً - قل مثلاً "بخ".
- ضع منديل رقيق (عصابة) على نصف وجهك - وقل، "أين مامى/دادى"؟
- أزح العصابة - فيكون هناك أتصالاً بصرياً - قل "بخ"

تذكر أن تخفى وجهك عندما يكون الطفل ناظراً إليك.

وفى النهاية سيكون الدور على الطفل ليخفى نفسه بنفس الطريقة.

- احدى يدى الطفل على عينيه .... إلخ.
- عصابة فوق نصف وجه الطفل .... إلخ.

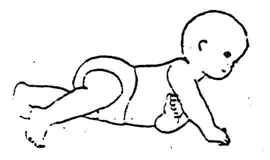
٤ - هل بدأ الطفل يتقلب بمبادرة منه ؟

يتقلب من الجنب إلى الظهر أو البطن ؟

يتقلب من الظهر أو البطن إلى الجنب ؟

يتقلب من البطن إلى الظهر ؟

وإذا لم يكن ذلك قد بدأ يحدث بعد، فإن ذلك يعنى أنه فى حاجة إلى المساعدة تدريجياً ليخبر الحركات المتضمنة فى ذلك. ويمكن أن يرشدك الطبيب فى ذلك.



٥ - استمر فى تدليك الجسم.

٦ - ومن الأهمية أن تستخدم الإشارات (الإيماءات) والتعبير الوجهى عندما تتحدث لطفلك. قد نشعر أن من غير الطبيعى أن نبدأ بذلك، ولكن تذكر أننا جميعا نستخدم الإشارات فى الغالب. هذا وقت الإشارات:

- "تعالى" - رافعاً ذراعيك تجاه الطفل فى نفس الوقت الذى تقول فيه كلمة "تعالى".

- "أنظر" - مشيراً بعينيك تجاه الشئ الذى تريد أن ينظر إليه الطفل.

من الآن فصاعداً استخدم هذه الإشارات دائماً.



الأسبوع الثانى :

١ – ستكون المحادثة المركبة هذا الأسبوع على هذا النحو:

اتصالاً بصرياً

أنت تقول	الطفل يقول
أبا	شئ ما (أى حاجة)
أبا با	شئ ما (أى حاجة)
أبا با با	شئ ما (أى حاجة)

كرر ذلك من البداية عدة مرات كما تحب.

٢ – هذا النشاط سوف يقدم بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

٣ – هل بدأ الطفل يهتم بالمرايات ؟ ربما قد حان الوقت لنترك الطفل ينظر فى مرآة.



الأسبوع الثالث:

١ - هذا أسبوع المحادثة المركبة:

اتصالاً بصريا

الطفل يقول	أنت تقول
يقول الطفل شئ ما	أو ا لوا وا لولوا ا

٢ - تستمر الاستثارة البصرية بنفس الطريقة فى الغالب كما فى الأسبوع الأول، ولكن يجب على الطفل أن يتتبع شئ يتحرك على الجانبين. وتدريجياً عليك أن تزيد من حركات الشئ حتى يصبح على الطفل فى النهاية أن يحول الجزء العلوى من جسده ليتتبع الشئ.

تذكر أن تعطى الطفل الموضوع ليستكشفه فى نهاية كل نشاط.

أعطى الشئ تارة من اليمين، وتارة من اليسار. وعندما يلتقط الطفل الشئ، قم بمساعدته ليحرك يديه أمام جسده.

لا توقف هذا النشاط إذا ما وجد الطفل صعوبة فى تحويل الجزء العلوى من جسده. على العكس، عليك أن تولى اهتماماً اضافياً للأنشطة التى تتطلب نوعاً ما من الدوران لجزء من الجسد. فكثير من الأطفال يحتاجون كثيرا من الاستثارة ليكونوا قادرين على تقديم هذه الأنشطة.

٣ - هذا النشاط يقدم بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول.

٤ - ويمكن قضاء وقتاً إضافياً على أقدام الطفل. ساعد الطفل أن يلتقط قدمه، أو القدمين معاً (إذا ما كانت ذراعيه تستطيع الوصول إليها) وأثنى الطفل برفق. وضع أطراف أقدامه فى فمه. ويمكن استخدام أغنية من أغانى الأطفال لجعل استثارة أطراف أقدام الطفل أسهل. ألمس أحد أصابع قدم الطفل كل مرة، ألوى الأصبع وأفرده.



الأسبوع الرابع:

١ - هذا الأسبوع تبدو المحادثة هكذا:

اتصالا بصريا

أنت تقول	الطفل يقول
أبا	يقول الطفل شيء ما
أبا با	
أبا با با	
أوا	
أوا وا	
أوا وا وا	

نوع هذا التتابع في الحروف بالتأكيد على الحرف الثاني الرقيق (ب) بدلا من الحرف الأخير.

٢ - استمر في النشاط بنفس الطريقة كما في الأسبوع الماضي. ويمكن أن يقدم النشاط باستخدام حاجة كإشارة للطفل على أنه يريد شراباً أو يشرب. وعندما يصل الطفل للزجاجة، ساعده على أن يلف يده حولها أثناء قيامه بالشراب.

هذا النشاط قد يحدث كل مرة يشرب فيها الطفل من الزجاجة في المستقبل

٣ هذا النشاط يقدم بنفس الطريقة كما في الأسبوع الماضي

٤ - هناك وفرة وفيرة من الفرص للأصبع - لأصبع القدم، للأغاني. وعموماً يحب الأطفال الأغاني، ربما لأنهم يغنون أغنية ويكررونها بنفس الطريقة كل مرة. وهناك العديد من الكتب في المكتبات بها أغاني قديمة وحديثة لكل أنواع المناسبات.

أغاني النوم، أغاني الطعام، ..الخ.

وإليك أغنية من الأغاني الشائعة. ضم أصابع الطفل معاً (قبضة) وانقر على كل أصبع وأنت تقوم بتسميته. دلك كل أصبع مرة وتحدث بوضوح وبإيقاع مميز.

مثلاً : أمسك أصابع يد الطفل وغنى لها وأنت تسمى كل أصبع بأسمه الشائع:

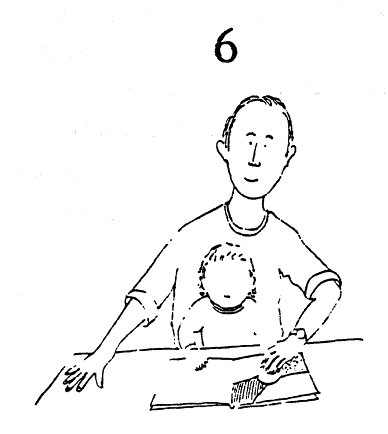
- **أنت فين يا ابهام؟**
- **أنا هنا – أنا هنا. بتعمل أيه؟**
- **يا سبابة أنت فين؟**
- **أنا هنا – أنا هنا – بتعملى أيه؟**
- **يا وسطانى يا طويل أنت فين؟**
- **أنا هنا – أنا هنا. بتعمل أيه؟**
- **يا بنصر أنت فين؟**
- **أنا هنا – أنا هنا. بتعمل أيه؟**
- **يا خنصر أنت فين؟**
- **أنا هنا – أنا هنا. بتعمل أيه؟**

أو أى أغنية أخرى شائعة.



البرنامج السادس

6



الأسبوع الأول:

١- تستمر المحادثات مع الطفل حيث تقول أنت كلمة ويرد وعليك الطفل.

ويجب أن تحافظ على الاتصال البصرى مع الطفل.

ويجب أن تداعب شفتى الطفل بيديك أثناء هذه المحادثات.

٢- الهدف:

أن يتوقف الطفل عما يقوم به وينظر ناحية مصدر الصوت.

وهذا النشاط يحتاج لمساعدة شخص آخر.

جرب الآتى:

• ضع الطفل فى حجرك. أضرب اللعب معاً بعضها ببعض أو على منضدة أو مجرد استكشاف اللعب بلغهم (أى جعلها تصدر أصواتا). تأكد أن الطفل ينتبه تماماً لما تفعله.

• يقوم الفرد الآخر بالنداء على الطفل بأسمه مرات عديدة مستخدماً صوتاً مثيراً.

• إذا لم ينظر الطفل إلى موضع الصوت الذي يناديه بعينيه، فعليك أن تقوم بتحويل وجه الطفل برفق ناحية الشخص المتكلم.

• ومن المشجع، أن الطفل يسر لرؤية الذى يناديه.

٣- هذا نشاط لعب قد تنفق بعض الوقت لشهور لكى يحدث.

وقد لا تعرف أنك فى الحقيقة تلعب هذه اللعبة. لأن اللعبة المفضلة لدى عديد من الأطفال هى لعبة خذ - هات.

وسوف تبدأ هذا الأسبوع بالجزء الأول من المباراة. "خذ"

الهدف:

أن ينظر الطفل ويصل إلى ويلتقط شئ ما.

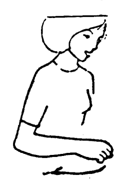
الخامات:

أجمع فى سلة أو شنطة عدد من الأشياء مختلفة المظهر والملمس والطعم. استخدام مزيج من موضوعات مألوفة تماماً للطفل وأشياء جديدة.

جرب الآتى:

• أعرض على الطفل لعبة.

• حرك الشئ للأمام قليلاً وقل "خذ ياعمر... مثلاً" فى نفس الوقت الذى تقوم فيه بإشارة أو علامة على الأخذ (حركة اليد للألتقاط فى الهواء)



عليك استخدام هذه الإشارة دائما من الآن فصاعدا عندما تقول "خذ....".

•إذا لم يفعل الطفل ماتريد فقم بمساعدته بأن تتأكد أنه ينظر إلى الشئ. وبعد ذلك ألتقط الشئ أثناء رفع أو حمل يدى الطفل.

٤ – الهدف:

أن يرفع الطفل رأسه وصدره إذا أمكن من الأرض وذلك بأن تقوم بمساندته من ذراعيه.

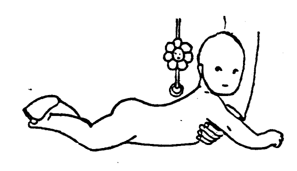
وجرب الآتي:

- يرقد الطفل على بطنه على الأرض أوعلى منصة.
- إحدث ضوضاء بلعبة فوق رأس الطفل على أحد الجوانب.
- حاول أن تستلفت إنتباه الطفل لفترات طويلة من الوقت.

وبعد ذلك على الطفل أن يسند نفسه معتمداً على ذراعيه لفترات طويلة من الوقت.

•بعد ذلك أعطى الطفل اللعبة وساعده على استكشافها.

• حاول تشجيع الطفل بمجرد ما يكون ذلك ممكن على أن يترك احدى يديه تمتد وتصل إلى اللعبة، بينما اليد الأخرى تسند وتحافظ على توازن الجسم.



وقد يكون ذلك شـئ مـا لا يستطع الطفـل القيام بـه بعد، ولكن عليك أن تصر على هذا النشاط حتى يستطيع الطفل أن يقوم بـه. تذكر أن تناول الطفل اللعب من كل الاتجاهات: من أعلى وأسفل، من الجوانب وأيضاً من أمام الطفل. ومن الأهمية بمكان للطفل أن يتعلم أن يقدر المسافة يقدر المسافة باستخدام يديه في كل الاتجاهات.

٥- دلك جسم الطفل. كن أكثر تخصيصاً بـأن تسمى كل جزء من أجزاء الجسم أثناء القيام بعملية التدليك.

الأسبوع الثاني:

أدر المحادثة مع الطفل بأن تنطق ألفاظاً ويرد عليك بألفاظ أو حروف. وعليك أن تستمع بعناية لأصوات الطفل.

فإذا ما أحدث الطفل صوتاً مشابهاً للحرف "أ" عليك أن ترد عليه "أبا" وهكذا. أى ترد عليه بحروف أو كلمة متنوعةالحروف. ولاتنسى أن تعكس (كأنك مرآة) أصوات الطفل فى كلامك.

٢- استمر بهذا النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى ولكن تأكد أن الصوت قادم من أماكن مختلفة فى الحجرة.

٣- استمر فى لعبة "الأخذ". غير الأشياء باستمرار، فرش أسنان، ملاعق، وأشياء مشابهة سهلة الألتقاط.

تذكر أن تساعد الطفل كل مرة لاستطلاع الشيء، أو أجعله يحدث صوتاً خفيفاً قبالة (أمام) الصدر.

٤- وعندما يستطيع الطفل أن يسند ويساعد نفسه بيديه ويتلفت حوله حاول أن تشجعه أن يحبو حول محوره مثل عقارب الساعة.

والمنصة تمثل سطحا جيداً لهذا النشاط.

الخامات: أشياء مختلفة معلقة بخيوط.

وجرب الآتي:

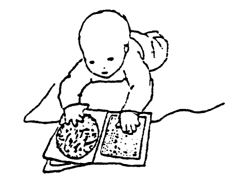
- أعرض على الطفل الشيء، شاور وقل (مثلاً) أنظر "سيارة".
- عندما ينظر الطفل إلى الشيء، أسحب الشيء ببطء ناحية اليمين أو اليسار. (أي جوانب مختلفة)، حرك الشيء قليلاً وببطء حتى يكون الطفل قادراً على تتبع الحركة.
- رويداً رويداً وسع الحركة حتى يصبح لزاماً على الطفل أن يحول رأسه والجزء العلوي من جسده ليتتبع كل الحركة. سوف يبدأ الطفل تدريجياً يحرك يديه نحو الجوانب ويرفس برجليه وفي هذه الحالة أقلب الطفل على بطنه.
- وكل مرة تحدث فيها حركة بالشيء، أكمل النشاط وأتمه بأن تدع الطفل يستكشف الشيء. ويجب أن يحدث ذلك بصرف النظر عن مدى قدرة الطفل على تتبع الشيء.

٥- تدليك.

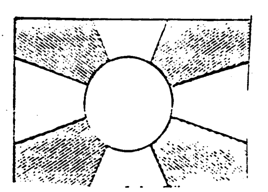
٦- ابدأ في جمع مواد مختلفة متعددة لعمل كتاب. فالكتاب مقدمة لقراءة كتب ولكن الجزء الرئيسي من النشاط لاستثارة أصابع الطفل. أعمل الكتاب



براسطة لصق وتخييط مواد مختلفة على الصفحات فى صورة سجل تجمع فيه الصور.



ولا تحتاج صفحات الكتاب إلى أن تبدو مثل أى شئ على وجه الخصوص. ولكن المهم هو أن المواد أو الخامات تختلف فى ملمسها عن بعضها البعض، وحينما تتحرك أصابع الطفل فوق الصفحات، فإنك يمكن أن تصنع نموذجاً مستخدماً ورق ناعم وورق صنفرة (أى ناعم وخشن) على صفحة واحدة. استخدم خيالك والأشياء التى تملكها فى المنزل لعمل هذا الكتاب.



الأسبوع الثالث

١- في هذا الأسبوع تدار المحادثة بحيث تتكرر المقاطع وتتنوع.

٢- يجب أن يقدم النشاط بطريقة مشابهة للأسبوع الأول. والآن أنت لست في حاجة إلى شخص آخر ليساعدك - أترك الطفل يجلس ويلعب باستقلال. أنطق اسم الطفل. وجرب ذلك خلف ظهر الطفل. ومن الأهمية أن ينظر إليك الطفل في كل مرة ينطق فيها أسمه بدون أية مساعدة جسمية.

٣- هذا الأسبوع يمكن أن تصبح لعبة "الأخذ" متقدمة أكثر بوضع الشئ الذى يجب أن يتم ألتقاطه في خيط معلق بشكل عمودى بقيد مرن مطاط. والشخشيخة أو أسورة خشبية بها جرس مناسبة في هذه اللعبة.

ماذا يحدث عندما يأخذ الطفل الشئ؟

عندما يجذب الطفل الأسورة (أو الشخشيخة) يحدث صوت وسوف تتحرك الأسورة والحبل المطاط. وعندما يترك الطفل الشئ فإن حركات الشئ والرباط المرن ستكون كثيرة.

٤- استمر في النشاط بنفس الطريقة كما في الأسبوع الأخير. غير الأشياء وزد من حجم الحركة تدريجياً.

٥- التدليك.

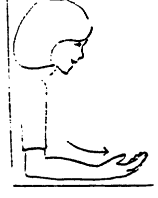
الأسبوع الرابع

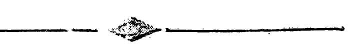
١- تدار المحادثة وتتنوع ونستخدم مقاطع مختلفة. ولكن يجب التأكد أن الطفل يتلقى مقطع معين غالبية الأوقات. وتكرر المقاطع لجعلها معاً طويلة وقصيرة. ويجب أن لاننسى الاستماع إلى الطفل.

٢- يقدم هذا النشاط بطريقة مشابهة للأسبوع الأول، ولكن بدلاً من استخدام صوتك استخدم أشياء تحدث أصواتاً. فإذا لم يستجيب الطفل للصوت، مما يعني أنه لم يتوقف عن اللعب باللعبة ولم ينظر إلى مكان أو موضع الصوت، فعليك أن تساعد الطفل كما سبق.

٣- قد يكون مبكراً جدا أن نضيف جانب "هات" للعبة "خذ" و "هات" ولكن قد تكون محاولة جديرة بالاهتمام.

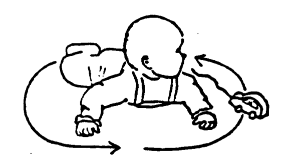
فبدلاً من أن تعطى الطفل شيئاً، فإنه قد جاءدورك أن تطلب الشئ الذى يحمله الطفل فى يده. وقل على سبيل المثال: "أعطنى الملعقة" فى نفس الوقت الذى تقوم فيه بإشارة على "أعطنى" أى أن راحة يدك تمتد للأمام نحو الطفل بطريقة واضحة.

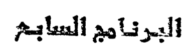




استخدم دائماً الإشارة من الآن فصاعداً.

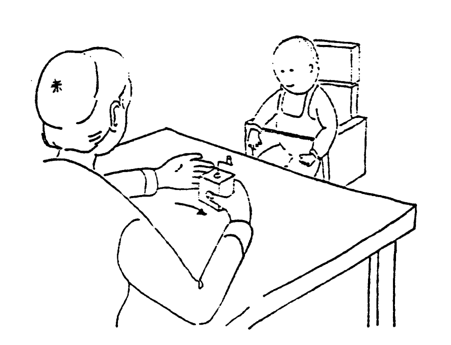
٤- يستمر نشاط الأسبوع الثاني. إستمر فى إجراء هـذا النشـاط حتـى يكـون الطفل قادر على التحرك فى دائرة على بطنه.





البرنامج السابع

7



الأسبوع الأول

١- تدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تشتمل على مقاطع متنوعة مختلفة وعليك أن تلقى على الطفل هذه الأصوات فى تتابع. سجل محادثاتك مع الطفل على شريط كاسيت. واترك الطفل يستمع للشريط.

٢- استمر فى لعبة "هات وخد". وإليك اقتراحا لكيفية جعل هذه اللعبة أكثر صعوبة قليلاً. وهنا أنت فى حاجة إلى شخص ما يساعدك على تقديم النشاط.

يجلس الطفل على المنضدة بحيث يكون ظهره لك. أسند فخذى الطفل. تأكد أن الطفل لايجلس على رجليه بعيداً جداً.



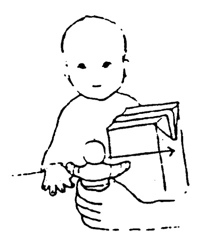
ويجب أن يجلس شخص ثالث فى مواجهة الطفل.

• ويقول هذا الشخص للطفل مثلاً: "أنظر يا... (وينطق اسم الطفل) "كرة". خذ الكرة. ويجب أن تكون الإشارات الدالة على كلمة "أنظر" وكلمة

"خذ" فى نفس الوقت الذى تنطق فيه هذه الكلمات وعليك دائما أن تستخدم اسم الطفل كإشارة للطفل كى يسمع.

- وعلى المساعد بعد ذلك ان يرفع الكرة أمام الطفل بمسافة تجعل الطفل يحتاج أن يصل ناحيتها ولأعلى لليسار أو اليمين فوق الطفل أو فى الأمام مباشرة.
- تأكد أن النشاط يكتمل كل مرة، مما يعنى ان الطفل يصل إلى اللعبة بمساعدتك أو بدون مساعدتك ويستكشفها

٣- وسوف يكون هناك اشكالا متعددة من ألعاب الاستعمابة "الاخفاء" لتلعب خلال فترة طويلة من الوقت وبالطبع سوف يأخذ وقت بالنسبة للطفل لكى يفهم تماما كل لعبة ستغرق ذلك ولان اللعبه لاتتطلب كثيراً من التجهيز فإنها يمكن ان تلعب متى تريد وأجعل من العادة أن تجرب ألعاب الإخفاء فى كل انواع المواقف.



كل ماتحتاج أن تفعله هو على النحو التالى:

- عندما ينظر الطفل للشئ الذى تعرضه، حرك الشئ ببطء نحو أحد الجوانب أو خلف علبة عصير أو كوب فرشة الأسنان، أو خلف بطانية.. إلخ.
- وبعد برهة- وقبل أن يحول الطفل عينيه عن الشئ. أظهر الشئ واعطه للطفل.
- استطلع الشئ أنت والطفل بالضغط عليه، أو بتقطيعه (إذا كان ورقياً) أو بهزه أو برميه أو بجره... الخ.

٤- إن الوعى بالأصابع وما يمكن أن تستخدم فيه هو اكتشاف هام لطفلك.

والأغانى التى تدور حول الأصبع واليد تكون مفيدة لهذا الغرض.

وجرب هذه الأغنية: (أو أى أغنية أخرى مناسبة):

فراشتان صغيرتان
يقفان على الجدار
فراشة أسمها نورة
وفراشة أسمها سنيورة
طيرى يانورة
طيرى يا سنيورة
أرجعى يا نورة
أرجعى يا سنيورة

وعليك أن تتظاهر بأن يديك هما الفراشتان اللتان تطيران وترجعان.

ومن المهم كذلك أن تستثير وظائف اليد المختلفة.

الهدف:

أن يرفع الطفل شيئاً ما فى كل يد.

الخامات:

أشياء صغيرة سهلة الألتقاط، أثنان من كل نوع، مثل مقابض، حبل، فرش أسنان أو مشابك.

- أجلس فى مواجهة الطفل. أحمل شيئان، شئ فى كل يد أمام يدى الطفل.
- قل "خذ" فى نفس الوقت الذى تحرك فيه الأشياء تجاه يدى الطفل.
- إذا لم يصل الطفل إلى الأشياء، عليك أن تساعده. ضع يديك على ظهر يدى الطفل وألتقطا الشئ معا وأرفعاه.
- وبمجرد ما يستطيع الطفل أن يحمل الأشياء، ألعب بها بأن تجعل كل واحدة تصطدم بالأخرى أمام الطفل.
- ويمكن أن يجعل النشاط أكثر صعوبة إذا ما كانت الأشياء مختلفة الحجم.

٥- التدليك.

دلك أصابع الطفل مبتدئاً بأطراف الأصابع وتحرك نحو المعصم، وذلك داخل وخارج اليد. أعطى كل أصبع اهتمام فردى، أفرد اليد ولفها.

الأسبوع الثانى

١- تدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تشتمل على مقاطع مختلفة متتالية.

٢- يقدم هذا النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول. والاختلاف الوحيد هو أن يتحرك الطفل ويصل إلى الأمام وإلى أسفل.

قد يفقد الطفل اتزانه عندما يحاول أن يصل إلى الشئ الذى تحمله. وإذا ما حدث ذلك، فعليك أن تساعد الطفل أن يفرد جسمه لأعلى بشكل مستقيم ويستعيد توازنه. أجعل النشاط أكثر صعوبة بتشجيع الطفل أن يصل للأمام أكثر.

ربما تبدأ الألعاب الآلية (الميكانيكية) تصبح مثيرة. وهناك أنواع مختلفة من الألعاب التى تتحرك عندما تهز أو ترج.

٣- استمر فى النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى. ويمكن أن تجعل النشاط أكثر صعوبة بالاحتفاظ بالشئ مختفياً لفترات أطول من الوقت. ودوماً دع الطفل يرى الشئ قبل أن يفقد اهتمامه به.

٤- الهدف:

أن يرفع الطفل شيئاً كبيراً، عندما يكون مطلوباً تآزر اليدين معاً.



الخامات:

أشياء تكون كبيرة لدرجة أن الطفل لايستطيع رفعها بيد واحدة فقط. ولاتختار أشياء ثقيلة جدا على الطفل، بل اختر أشياء مثل بالونات، كرات بلاستيك أو كوب له يدان.

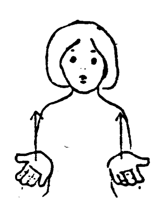
قدم النشاط بطريقة مشابهة كما في الأسبوع الماضي. وأعطي الطفل المساعدة والمساندة التي يحتاجها. ساعد الطفل ليحمل الأشياء معا بأن تضع يديك فوق يديه كلما كان ذلك ضروريا.



٦- هل يحب الطفل أن يقف في حجرك مسنود الذراعين؟

إذا كان ذلك لا، حاول أن تشجع ذلك لديه (راجع الطبيب حتى تعرف ما إذا كان الطفل مستعدا لهذا النشاط).

وعندما تساعد الطفل أن يقف فى حجرك، استخدم دائماً الإشارة الدالة على الوقوف بأن تقلب يديك بحيث تكون راحة اليدين لأعلى. استخدم هذه الإشارة دائماً حينما تطلب من الطفل أن يقف.



الأسبوع الثالث

١- تدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تتضمن مقاطع متنوعة من حروف معينة مثل "أما" "أمو" "أومو" .. إلخ.

واستمع للطفل. واجعل أصواتك متوافقة للأصوات التى يصدرها الطفل.

٢- استمر بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول. أعطى الطفل الأشياء من الجوانب بطريقة تجعل الطفل يحتاج أن يلف جذعه ليصل إليها.

كن مواظباً على هذا النشاط. وقد يحتاج الطفل كثيراً من الاستثارة ليلف الجذع دون أن يلف معه الجزء الأسفل من الجسم أيضاً.

٣- ويمكن أن تتنوع لعبة "الإخفاء" هذا الأسبوع:

- عندما تتأكد أن الطفل ينظر إلى الشئ، قم بتحريكه لأسفل ببطء وضعه أمام الطفل على منضدة أو على الأرض.
- وعندما ينظر الطفل، خذ يده وضعها على أعلى الشئ وغطى يده بمنديل. وإذا لم يسحب الطفل يده تلقائياً للخارج (أى يخرجها من المنديل) أثناء حمل الشئ، ساعد الطفل برفع المنديل من على يديه.

٤- الهدف:

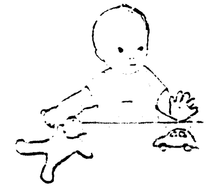
أن يلتقط الطفل شيئاً ويرفعه بكل يد.

الخامات:

أشياء سهلة الالتقاط، نوّع شكل الشئ ملمسه، لونه ووزنه.

وجرب الآتى:

- أجلس مواجهاً للطفل. أعرض دمية على الطفل، نادى على الطفل "أحمد" (اسم الطفل) انظر، دمية. خذ الدمية، وذلك فى نفس الوقت الذى تعمل الإشارات الدالة على "أنظر" و "خذ" وعندما يحمل الطفل الدمية ويستطلعها للحظة قصيرة، أعرض عليه شيئاً آخر، وليكن مثلاً سيارة. نادى على الطفل "اسم الطفل" وقل له أنظر سيارة،

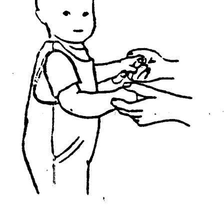


خذ السيارة وذلك فى نفس الوقت الذى تعمل فيه الإشارات الدالة على "أنظر وخذ". حرك السيارة قريباً من يدى الطفل. اجعل هذه الحركة واضحة.

- ولكى يلتقط الطفل السيارة فأنه قد يتحرك إلى الدمية. وربما سيسقط الطفل الدمية بشكل تلقائى.
- والغرض من هذا النشاط أن لايسقط الطفل الدمية. وقد تحتاج إلى أن تضع احدى يديك على يد الطفل وتتقدمان نحو الدمية معا بينما يتم إلتقاط السيارة باليد الأخرى. ضع يدك الأخرى على يد الطفل التى تتقدم نحو السيارة الآن.
- الآن يحمل الطفل- بمساعدتك أو بدون مساعدتك- الدمية فى احدى يديه والسيارة فى اليد الأخرى.

٥- التدليك.

٦- وحينما يقف الطفل فى حجرك، فقد يشجع شخص ثالث الطفل على أن يتلفت حوله بأن يحول الجزء الأعلى من الجذع. (قارن ذلك بالنشاط رقم ٢).





الأسبوع الرابع

١- تدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تتضمن مقاطع متنوعة مختلفة. "أبابا" "أبابو" "أبابى".. الخ.

نوّع طول المقاطع. ومن المحتمل أن يكون الطفل قادرا على التلفظ بسلاسل صوتية طويلة. وإذا ما فعل الطفل ذلك، رد عليه بنفس الطريقة. ولكن عليك دائماً أن تضغط على الحرف الأخير (أو آخر صوت فى الكلمة)، جاعلاً اياه صوتاً مختلفاً عن بقية الحروف الأخرى.

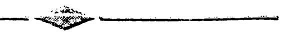
٢- هذا النشاط سيكون بمثابة إعادة لأنشطة الأسبوع الأول والثانى والثالث. وهذا يعنى إعطاء الطفل الأشياء من أعلى، فى الأمام، وأحياناً من الجانبين. وخلال كل الأنشطة فإنه من المفيد للطفل أن يصل لمسافة أبعد كلما أمكن ليكون قادراً على التقاط الشئ.

هل الطفل قادراً على استعادة التوازن معتمداً على نفسه؟.

إذا كان الطفل له ذراعان طويلان، فجرب أن تبين له كيف يشعر ليجلس بمساعدة ذراعيه هو.

٣- هذا الأسبوع تتطور لعبة الاخفاء إلى لعبة تجعل الطفل يحب غالبية الألعاب: لعبة "رمى كل شئ على الأرض".

- فعندما يرى الطفل الشئ الذى تعرضه عليه، أسقطه على الأرض.
- وبمجرد أن ينظر الطفل إلى الشئ، ألتقطه من على الأرض.



- وعندما يستطلع الطفل الشئ، أسأله أن يرجعه لك قائلا "أعطنى كذا" فـى نفس الوقت الذى تقوم فيه بالإشارة الدالة على كلمة "أعطنى".
- وعندمـا تعطـى الشـئ، أسقطه مـرة أخـرى علـى الأرض.. ثـم ألتقطـه، وأعرضـه علـى الطفل.. وأعط المسألة كلها مرة أخرى. (أى كرر ذلك دفعة واحدة).

٤- يقدم النشاط بنفس الطريقة التى قدم بها فى الأسبوع الأخير.

٥- التدليك.

٦- إنه بالفعل التوقيت المناسب لكى تفكر فى كيف سيأكل الطفل لتخطـط أنمـاط الأكل فى المستقبل. وبمجرد ما يكون ممكنـاً، توقـف عن إطعام الطفل الطعام المهروس فقط. وبمجرد ما يكـون ممكنـاً، فعلـى الطفل أن يتقدم للشراب من كأس أو كوب عـادي. لاتستخدم أكـواب ذات أغطيـة، لأن اللسان يكون فى الوضع الخطأ عندما يستخدم الغطاء. وتذكر ما يلى:

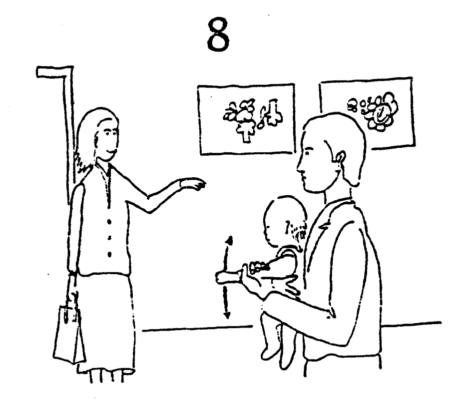
- يجب أن يكون تناول الطفل للطعام فعالاً. وهذا يعنى أشياء عديدة، فعلـى سبيل المثال أجعل الطفل يحاول أن يصل إلى الملعقة التالية. وشجع ذلك بلمس الشفاه وربما اللسان بالملعقة، وذلك قبل اللحظـة التـى تضـع فيهـا الملعقة فى الفم.
- وإذا ما خرج اللسـان خـارج الفم، أدفـع اللسـان أولاً فـى الفـم مسـتخدمـا الملعقة. وثانيا، أعطى الطفل الملعقة التالية من الطعام.

- قطع صغيرة من الطعـام توضـع على أحد جوانب اللسـان، وليس فـي وسط اللسان.
- وعندما يشرب الطفل من الكوب تأكد أن حافة الكوب لاتستند على لسان الطفل. أدفع اللسان داخل الفم قبل وضع الكوب على الشفاه.
- دع الطفل يتناول ملعقته أو علـى الأقل يرفـع واحدة بينمـا أنت تطعمـه بأخرى، أو من المفضل الشوكة.



البرنامج الثامن

8



الأسبوع الأول

١- تدار المحادثة هذا الاسبوع بحيث تتضمن مقاطع متنوعة مختلفة .

مثل "أبيب" "أيوب "أباب" ...الخ

هل لدى الطفل صوت مفضل؟ واذا كان ذلك الصوت سائد تماماً فعليك أن لا تحاول تعزيزه بأن ترد على الطفل بنفس الصوت.

٢- ويجب أن تتضمن كثير من الأنشطة بعض التقليد. فالقدرة على التقليد شئ جوهرى لنمو الطفل. وهذا يوضح لماذا يجب أن تصر على محاولة جعل الطفل يقلد كل من الأصوات والحركات.

الهدف:

أن يقلد الطفل الإيماءة أو الإشارة الدالة على كلمة " تعالى " ومبدئياً سوف تحتاج شخصاً ثالثاً عندما تقدم هذا النشاط.

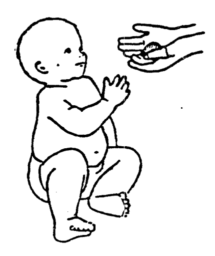
- أجلسى مع الطفل فى حجرك.
- الشخص الثالث يتكلم للطفل ويقول "تعالى" بينما تمتد ذراعيه نحو الطفل.
- خذ ذراعى الطفل وأعمل نفس الإشارة بذراعى الطفل.
- الأن يقوم الطفل بنفسى الإشارة مثل الراشد ويُرفع لأعلى.

بعد بعض الوقت قد تحتاج فقط إلى أن تلمس ذراعى الطفل لمساً خفيفاً حتى يفعل الطفل الإشارة.



تذكر أن إشارة الطفل-حتى ولو كانت تلميحاً فقط للإشارة- سوف تنتهي بنتيجة مرغوبة: هي أن الطفل سوف يُحمل.

٣- تضم لعبة "الإخفاء" ولعبة "الأستغماية" في النشاط التالي. استخدم كل أنواع الأشياء التي يمكن أن تخبئ (تخفي) في يديك مثل مفاتيح، لمعلقة، ساعة.



- أعطي الطفل الشئ بنفس الطريقة كما في لعبة "الأخذ".
- أخفي الشئ في يديك بينما ينظر الطفل إلى يديك. حرك يديك لكي تحافظ وتستبقي انتباه الطفل.
- أفتح يديك وأعطي الشئ للطفل مرة أخرى وابدأ النشاط هكذا.
- يتلقى الطفل الشئ مرة أخرى ويستكشفه. اسمح للطفل بالوقت كي لا يستخدم يديه معاً أثناء استكشاف الشئ بتدويره ولفه يميناً أمام جسم الطفل.

٤- استمر فى استشارة يدى الطفل وأصابعه واللعب بها.

وإليك أغنية (نشيد) الأصبع:

هذه البقرة الصغيرة تأكل الحشائش

هذه البقرة الصغيرة تأكل التين

هذه البقرة الصغيرة تفحص سور الأشجار

هذه البقرة الصغيرة تجرى بعيداً

هذه البقرة الكبيرة لاتفعل أى شئ على الإطلاق. ولكنها تنام فى الحقول طوال اليوم

- وسوف نطاردها

ونطاردها - ونطاردها!

وفى أغنية أو نشيد عد الأصابع، أبدأ بالأصبع الصغير وأنتهى بالانقضاض على الإبهام(أى امساكه بشكل فجائى).

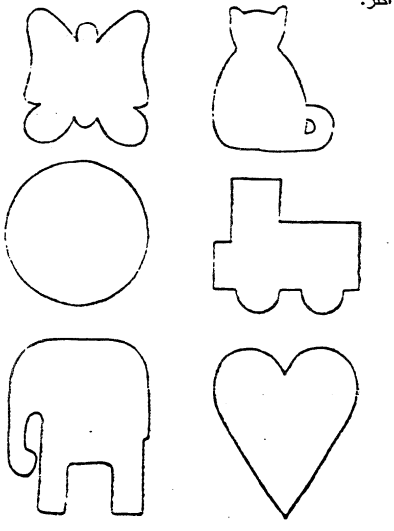
إن الإشارة واستخدام الأصبع السبابة لاستكشاف الأشياء هى ملامح ذات أهمية فى استكشاف الطفل للبيئة.

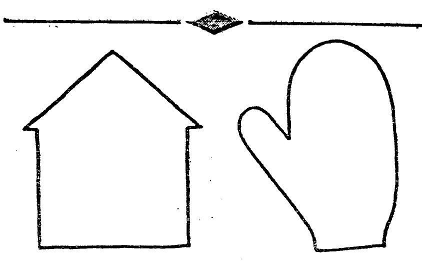
ويمكن أن تكون الكتب المجسمة ذات الأشياء البارزة مفيدة الآن.

شاور على وتحسس الصور مستخدما الأصبع السبابة.

ومن السهل أن تصنع كتاباً مجسماً . قم بتفصيل صوراً من خامات متنوعة ذات ملمس مختلف مثل ورق صنفرة، ورق كرتون، ورق ناعم. ويمكن أن نرى بعض النماذج الممكنة فى الصفحات التالية.

ويمكن أن يتم حشو الصور حتى تكون بارزة بوضوح(مجسمة) من الصفحة. أربط الصفحات معاً بقطعة خيط. وسوف يمكّنك ذلك من أن توسع الكتاب بصور أكثر.



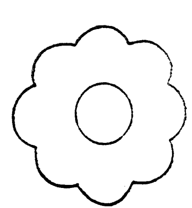


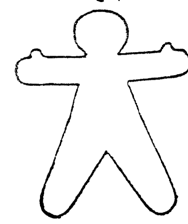
٥- شجع الطفل أن يتلفت حوله (يلف) إذا كان قادراً على الوقوف بدون مساعدة. تأكد أن الطفل لايقف على رجليه بشكل غير سوى.(راجع الطبيب لتتأكد ما إذا كان الطفل مستعداً لهذا النشاط).

واستخدم نفس الطريقة كما فعلت عندما شجعت الطفل أن يلف ويدور على بطنه.

٦- جرب أوضاع متعددة للمساندة إذا ما كان الطفل لايستطيع أن يقف بدون مساندة فقد يكون الطفل قادراً على النبوض أو الوقوف أثناء سند ذراعيه على ركبتيه. دع الطفل يخبر أوضاعاً مختلفة قدر الإمكان.

٧- قم بتدليك الجسم مع تسمية أجزاء الجسم المختلفة.







الاسبوع الثاني:

١- أدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تتنوع حروف كل كلمة وتتغير مع تنويع طول تتابع الحروف ودائماً تتذكر أن تسمع أصوات الطفل.

٢- يستمر نشاط التقليد من الأسبوع الماضي. وربما قد تحتاج إلى مواصلة ممارسة الإشارة الدالة على "أحملني"



كذلك استخدم إشـارة التلويح"أهلاً" "إلى اللقاء" . ساعد الطفل أن يقلد التلويح بنفس الطريقة كما استخدمتها في إشارة "احملني".

٣- تقدم لعبة "الإخفاء" و" الأخذ" بنفس الطريقة كما في الأسبوع الماضي.

٤- قدم هذا النشاط بنفس الطريقة كما في الأسبوع الماضي.

٥- من المرغوب فيه معرفة ما إذا كان الطفل قد بـدأ يتحـرك علـى الأرض طواعية.

وقد يكـون نمـط الحركـة تدحرجاً أو زحفاً . وحـاول أن تيسـر الحركـة للطفل قدر الإمكان. وقد يساعدك الطبيب في معرفة مدى نشـاط الطفـل لتساعده على الزحف.

وعندما ينام الطفل على بطنـه علـى الأرض ويحـاول أن يتحـرك للأمـام دون جدوى- أضغط على باطن قدمي الطفل بيديك. وعندمـا تشـعر أن أرجل الطفل قد أصبحت أكثر نشاطاً وبدأت تتحرك ، أدفع الطفـل برفـق للأمام.

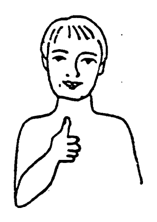
وهذه تعد بمثابة خبرة جديدة للطفل.

٦- قم بالتدليك.

الاسبوع الثالث

١- تدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تختلف الكلمات والحروف وبحيث يتنوع طول حروف الكلمات.

٢- واصل بأنشطة التقليد من الأسبوع الأول والثانى . وإليك حركة أضافية للاستثارة بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول.
الإشارة الدالة على "كويس"



تذكر أن تستخدم دائماً إشارة " كويس" عندما تريد أن تمدح الطفل، مثلاً كل مرة يتم فيها النشاط، سواء كان الطفل فى حاجة إلى المساعدة أم لا عند تقديم النشاط.

٣- قد تنوع الألعاب الخاصة "الإخفاء" "وهات وخد " بواسطة إسقاط الأشياء على منضدة أو على الأرض أمام الطفل.

٤- يمكن أن تغنى أغنية ما للأصابع.

٥- قد يكون من المفيد إذا ما كنت قادراً أن تنزل طفلاً نشيطاً فى منزلك، مثلاً فى المدخل. فالطفل النشط سوف يمنح طفلك كثيراً من الخبرات الجديدة من خلال الحركات المختلفة التى يقوم بها الطفل النشيط.



الأسبوع الرابع:

١- تدار المحادثة هذا الأسبوع بحيث تتضمن كلمات مختلفة وحروف مختلفة مع تنويع طول لصوت.

٢- وتقليد الإشارة هذا الأسبوع هو لإشارة "كرة" فالطفل يجب أن يكون شديد الألفة بالكرة، أى أن الطفل يجب أن يعرف ملمس الكرة، وأن الكرة تتدحرج، وأن هناك كرات صغيرة وكبيرة وهكذا.

تذكر، أن الهدف ليس أن يستخدم الطفل علامة كرة،ولكن فقط أن يكون قادراً على تقليد الحركة. وهناك حاجة إلى شخص ثالث .

- يقف الطفل فى حجرك . ضع كرة فى يدى الطفل.
- يقف الشخص الثالث مواجهاً للطفل بكرة فى يديه ويحرك الكرة لأعلى ولأسفل مرات عديدة.
- ساعد الطفل أن يقلد هذا النشاط.



•تقومون جميعاً أنت والطفل والشخص الثالث بعمل علامة تدل على الكرة فى نفس الوقت.

وتستخدم الإشارات والعلامات الآتية بواسطتك وبواسطة كل أعضاء الأسرة الآخرين طوال الوقت:

أنظر	قم
خذ	أهلاً
أعطنى	باى باى
	"كويس
	كرة

وكل محاولة بسيطة من جانب الطفل ليقلد أى شئ يبدو غامضاً مثل هذه الإشارات يجب أن يفسر باعتباره إشارات ملائمة بواسطة جميع أعضاء الأسرة. وسوف ترى محاولات الطفل المبكرة ليقوم بإشارات معينة باعتبارها اتصالاً ذو معنى ويجب أن يثاب الطفل بطريقة ملائمة، مثلاً يرفع الطفل لأعلى بمجرد ماتعتقد أن الطفل قد حاول أن يبدى إشارة على "أحملنى".

٣- يقدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول والثالث.

٤- أضف صفحات أكثر للكتاب المجسم .

٥- قدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأخير.

٦- التدليك.

وهناك أنواع متعددة من ألعاب النشاط التى قد تروق الطفل. فالطفل يفعل شيئاً ما(مثل الضغط على زر) وشيئاً ما يحدث فى الحال (مثل رنين جرس). ويمكنك أن تصنع لعبة مثل هذه- كما أن هناك ألعاب نشاط كثيرة تباع فى محلات اللعب.



البرنامج التاسع

9



الأسبوع الأول:

١- تدار المحادثة هذا الاسبوع بحيث تتضمن كلمات مختلفة ذات حروف مختلفة مع تنويع طول الحروف وذلك بحيث تستخدم كل يوم كلمة أو كلمات تختلف عن اليوم الآخر طوال الأسبوع ويجب أن يركز هذا النشاط بحيث تجعلً الطفل تدريجياً يقوم بأصوات أكثر شبهاً لاصواتنا.

٢- من الآن فصاعداً فإن تقليد الحركات يتم تركيزه على القيام بالعلامات بشكل أوسع. ولا يتوقع من الطفل أن يبدأ استخدام العلامات لمدة شهور قليلة.

والغرض من تقليد العلامة هو مساعدة الطفل على أن يحس ويعرف كيف يصنع العلامة جسمياً. وسوف يتزايد تدريجياً فيم الطفل للعلامات من خلال خبرته بالعلامات في المواقف الطبيعية خلال فترة طويلة من الزمن.

ولكى يتعلم الطفل الكلمات(متكلمة أوفى صورة علامة) فإنه لايحتاج أن يرى ويسمع فقط، ولكن يحتاج أيضاً درجة عالية من الحس.

وهذا هو السبب وراء أهمية أنشطة التقليد.

وعلامة التقليد هذا الاسبوع هى علامة "لا"

وهذه العلامة يجب أن تستخدم دائما عندما يكون هناك شيئاً ما ممنوعاً، أو خطأً ــ ومثل النشاط السابق فهناك حاجة لشخص ثالث ليساعدك.



- أجلس مع الطفل فى حجرك .
- يجلس الشخص الثالث مواجهاً لك ويقول "أعمل كده"

(علامة لا). ويجب أن تستخدم عبارة "أعمل كده" كعلامة فى كل أنشطة تقليد العلامة فى المستقبل، وتكرر علامة"لا" مرات عديدة.

- أرفع يد الطفل وتتم العلامة فى وقت واحد بواسطة الشخص الثالث والطفل.

٣- من المحتمل أن لعبة"خذ وهات" هى شيئاً ما تقوم به الى حد بعيد الآن. أضيف علامة" شكراً لك"إلى اللعبة وهذا يمثل النهاية لسلسلة اللعب.

- قل وأعمل علامة "خذ" أثناء رفع لعبة فى مواجهة الطفل.

لاتحمل اللعبة قريباً جداً من الطفل. ويجب على الطفل أن يميل للأمام ليصل إلى اللعبة.

- يقوم الطفل بالاستكشاف......................



- قل وأعمل علامة "أعطني". وعندما يعطيك اللعبة قل وأعمل علامة "شكراً لك".
- هذا هو نهاية النشاط ويتم "إبعاد اللعبة".



٤- استمر في استثارة يدي الطفل وأصابعه بطرق عديدة كما يتراءى لك.

فالطفل يمكنه أن يمزق أو يكرمش صفحات دليل تليفونات قديم.

ويسبب ذلك ضوضاء كثيرة ويجب على الطفل أن يستخدم يديه وأصابعه. ويمكن استخدام جريدة قديمة أيضاً.

٥- قم بتدليك جسم الطفل مع تسمية أجزائه.

الاسبوع الثاني:

١- تدار المحادثة هذا الاسبوع بحيث تشتمل على كلمات ذات مقاطع وحروف مختلفة وذلك طوال أيام الأسبوع.

وترى ما اذا كان الطفل قد بدأ يحاكى واحد أو اثنين من الأصوات.

٢- وتقليد العلامة هذا الأسبوع يكون لعلامة "النوم"



ولنتذكر أن الكلمات فى حصيلة الأطفال اللغوية الصغيرة لها معنى أوسع وأكثر عمومية مقارنة بمعانى الكلمات لدى الراشدين ولهذا فمن المفيد أن نستخدم العلامة فى مواقف مناسبة وليس فقط مواقف يجب أن يقول فيها الراشد الكلمة التى تدل عليها العلامة.

استخدام العلامة "نام" فى مواقف حيث يجب أن يقول الراشدين:

نام

أرقد

تعبان

سرير

ليل



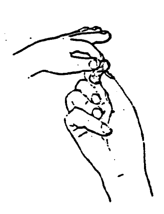
وسوف يتطور المعنى الصحيح للكلمات والعلامات تدريجياً خلال السنوات.

٣- أجعل لعبة "خذ وهات" أكثر تعقيداً.

ضع اللعبة على منضدة أمام الطفل بدلاً من حملها. وشاور على اللعبة على المنضدة أمام الطفل وقل (وأعمل علامة)

- خذ
- وعندما ينتهى الطفل من استكشاف اللعبة قل(وأعمل علامة)" أعطنى"
- قل (وأعمل علامة) "شكراً لك" عندما تأخذ اللعبة.

٤- شجع الطفل أن يلتقط الأشياء الصغيرة . اجلس فى مواجهة الطفل . اعطيه أشياء صغيرة (مثل حبات الرز) بالطريقة الموضحة فى الصورة.



وهذه إحدى الطرق لإيقاف الطفل عن محاولة التقاط الأشياء بينما أصابعه مثنية فى كفه. واستكشفا الأشياء الصغيرة معاً.

٥- التدليك.

الأسبوع الثالث

١- تدار المحادثة هذا الاسبوع بحيث تتضمن كلمات ذات حروف وأصـوات مختلفة وذلك على مدار أيام الأسبوع.

وتذكر أن تلعب بالضغط على وطول الحروف فى تتابعها.

٢- وعلامة التقليد هذا الأسبوع هى علامة"كل" (تناول الطعام).



وتفكر ماذا تعنى العلامة"كل" بالنسبة لطفل صغير.

وتفكر فى المواقف التى يحدث فيها الأكل -ومن الممكن كذلك أن مذكـر الطفل(أى الشئ الذى يجعل الطفل يتذكر) يمكن أن يتضمن فى المعنـى الخاص بالعلامة، إذا ماكانت طريقة الإطعام التى يقـوم بهـا مذكر الطفـل , خبرة ايجابية للطفل.

استخدم العلامة فى مواقف حيث تعتقد أن ذلك يعد مفيداً للطفـل. وقـدم نشاط التقليد بنفس الطريقة كما سبق.

٣- يتم جعل لعبة "هات وخد" أكثر تعقيداً بـأن تضـع شـيئان علـى المنضـدة، ولكن يسئل الطفل أن يلتقط شيئاً واحداً فقط من الشيئان .وسل الطفـل أن يلتقط الشئ الذى تشير إليه.

وإذا ما ألتقط الطفل شيئاً خطأ، استخدم علامة "لا" فى نفس الوقت الذى تأخذ فيه الشئ بعيداً . ويترك فقط شئ واحد على المنضدة ونبدأ نسأل الطفل مرة أخرى أن يلتقط الشئ...... أو بدلاً من إبعاد الشئ الخطأ خذ يد الطفل بيدك ومعاً ألتقطا الشئ الصحيح.

٤- يستمر النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول والثالث.

٥- التدليك

٦- يحدث كثيراً من التعلم فى الأنشطة الروتينية اليومية. فتعلم إدراك الحجرة هو خطوة مهمة فى عملية التعلم. أبدأ مستخدماً الروتين اليومى التالى.

وهذا مجرد إقتراح ويمكن أن يكون روتينك كالتالى:

"نزهة الصباح": أحمل الطفل على ذراعك كل صباح ثم أمشى قائلاً "صباح الخير" لكل شئ يوجد فى الحضانة، وهذا يعنى أن لا تقول "صباح الخير" ولكن سمى كل شئ تشير إليه مثل شباك، مصباح، سرير... ويمكن أن تتم "نزهة المساء" فى حجرة أخرى كالمطبخ مثلاً : وسمى الأشياء الموجودة مثل إناء الطهو، ثلاجة، مغسلة، مصباح.

وقدم هذا النمط من النشاط فى كل الحجرات الأخرى أيضاً.

وعليك أن تراعى أن تشير إلى الأشياء بنفس الترتيب كل يوم ، على الأقل فى بداية النشاط. وسوف يتطور وينمو توقع الطفل لما سيجئ بعد. (أى أنه سيتوقع أن تشير إلى المصباح بعد الثلاجة مثلاً) ويكون ما تقوله مكافأة لتخمينات الطفل. أن الأنشطة الروتينية المركبة من هذا النوع قد تساعد الطفل أن يفكر بشكل متقدم.

الأسبوع الرابع

١- من الأن فصاعداً لن يتم اقتراح مزيد من المحادثات. استمر فى التحدث مع الطفل بهذه الطريقة، ولكن دع الطفل يختار الاصوات إلى أقصى مدى. ولايزال من المفيد تنويع طول الحروف والتأكيد عليها.

٢- التقليد هذا الاسبوع لايكون "علاقة" ولكن أكثر من حركة لعب. وسوف يقلد الطفل شخصاً ثالثاً يحرك سيارة لعبة للخلف واللأمام على المنضدة. وضع يدك فوق يد الطفل وحركا سيارة لعبة أخرى على المنضدة فى نفس الوقت الذى يقوم فيه الشخص الثالث بذلك.

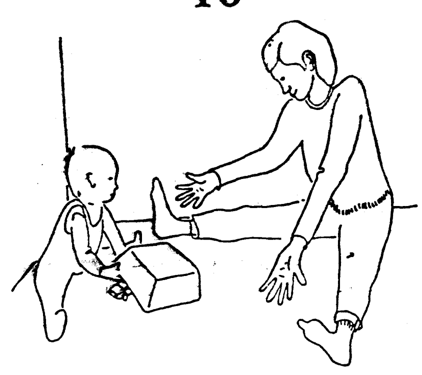
٣- تستمر لعبة "هات وخذ" شجع الطفل أن يعمل ايماءة أو إشارة "هات" قبل أن يأخذ الشئ. وإذا لم يقوم الطفل بهذه الإيماءة تلقائياً خذ يده وأديا الايماءة معاً ضع الشئ فى يد الطفل حالاً بعد برهة.

٤- سوف تحتاج لهذا النشاط إلى اثنين من أغطية الحلل(أو اغطية الأوانى)أو مكعبين لعبة . وساعد الطفل فى هذا النشاط كثيراً قدر ما يحتاج. ومبدئياً قد تحتاج أن تضع الطفل فى حجرك ، ضع يدك على يدى الطفل. أمسك وأرفع الأشياء معاً وأعمل الحركات الضرورية المطلوبة كما فى الشكل.

٥- التدليك

البرنامج العاشر

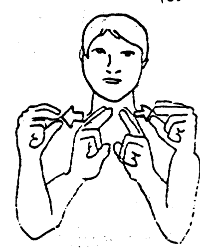
10



الأسبوع الأول

١-أعمل بمثابرة يومياًعلى تشجيع الطفل على تقليد حركات اليد . وعلامة التقليد هذا الأسبوع هى علامة "بح"

-أى خلص- والهدف من هذا النشاط هو أن الطفل يشعر ويحس بالحركة الجسدية، وليس أن يتعلم المفهوم.



وأنت فى حاجة إلى شخص ما يساعدك.

- أجلس مع الطفل (وهو فى حجرك)
- يجلس الشخص الثالث مواجهاً للطفل ويقول : "أعمل هذا"
- "بح". وتكرر علامة "بح" عدة مرات.
- أرفع يدى الطفل أثناء عمل العلامة تلقائياً بواسطتكم جميعاً .
- كرر العلامة مرات عديدة بينما تعطى الطفل أقل إرشاد،ولكنه دائماً كافياً ليقوم الطفل بعمل العلامة.

ويجب أن تمتدح كثيراً كل محاولة للتقليد التلقائى حتى ولو كانت بسيطة.

٢- وللقيام بلعبة الإخفاء فإنه مطلوب دمية ومنديل . وجرب الآتى:

- يجلس الطفل مواجهاً لك.
- أحمل اللعبة أمام الطفل بينما تقول وتغنى : "أنظر ، دمية".
- ضع الدمية فى يدى الطفل. غطى الدمية بالمنديل.
- قل وأعمل علامة" بح". تذكر أن تستخدم التعبيرات والايماءات الوجهية.
- وإذا لم يزيل الطفل المنديل، ساعد الطفل أن يزيله.
- قل وأعمل علامة "ها هو" (علامة أنظر) .

كرر: غطى-زيل- غطى-زيل........

بح - أنظر- بح أنظر...............

٣- سوف تكون مزعجاً للطفل أثناء هذا النشاط.

المواد:

احدى اللعب المفضلة لدى الطفل (واستخدم نفس اللعبة كل يوم خلال الأسبوع). منشفة(فوطة). وجرب التالى:

- ابدأ اللعب باللعبة.. تأكد أن الطفل شغوف .
- وعندما يلقى الطفل بالاً (يهتم) خذ اللعبة بعيداً عن الطفل وضعها بعيداً على الفوطة.
- وأجعل أحد طرفى الفوطة قريبة أو تحت يدى الطفل.
- وإذا لم يسحب الطفل الفوطة تلقائيـاً ليصل إلى اللعبة،ساعد الطفل فى ذلك ضع يديك على يدى الطفـل وأسـحبا

الفوطة وألتقطا اللعبة.

- كرر هذا النشاط بنفس الطريقة تماماً مستخدماً نفس الأشياء حتى يبدأ الطفل يفهم ماذا يجرى.

٤- شجع الطفل أن يشارك فى الأغنية التالية التىتستثير الوعى بالجسم . واستخدم نفس اللحن أوالنغم كل مرة تغنى فيها الأغنية. وساعد الطفل أن يقدم الحركات.

صفق بيديك- صفق- صفق للنغم - وغنى أى أغنية تحفظها للأصابع.

٥- ويقدم روتيناً آخر يومياً:

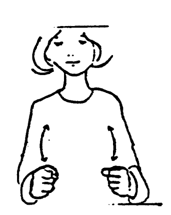
أعطى الطفل إشارة بدء فى أوقات الوجبة تحتوى على حبات من شئ ما يشجع على المضغ .يشجع الطفل على التقاطه ومضغه بينما تعد بقية الوجبة. لاتستخدم الخبز الطرى أو الكعك والذى يمكنه أن يلتصق بسهولة بسقف حلق الطفل.

الأسبوع الثانى

١- علامة التقليد هذا الأسبوع هى علامة " سيارة" إلى جانب صوت سيارة. استمر فى التقليد بنفس الطريقة كما سبق. وتذكر أن تعمل صوت سيارة.

انتهز كل الفرص لتقوم بعلامة "سيارة" بيدى الطفل- عندما تلعب بالسيارات بينما تسافر بالسيارة أو عندما ترى سيارة وهكذا.

استخدم تكنيك تقليد العلامة.



وتذكر أن الطفل يجب عليه أن يحدث الكلمة (فى صورة علامة أو صورة قول)

مرات عديدة قبل أن يعرفها. ولا تتوقع أن يحدث الطفل العلامة تلقائياً .

٢- قدم لعبة الاخفاء بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى، ولكن استخدم سيارة بدلاً من الدمية. أعمل علامة "بح" بيدى الطفل.

٣- قدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى مستخدماً فوطة ولكن مع لعبتان أو ثلاثة جدد مما يحبها الطفل. وإذا ما أردت أن تجعل النشاط أكثر صعوبة، ضع اللعب بعيدة عن الطفل.

مقطع جديد من أغنية عن الجسم

أخبط رجلك- أخبط أخبط.

(أو أى أغنية أخرى)

٥- استمر فى روتين إعطاء إشارة



البدء(التصبيرة).

وقد يحتاج الطفل مساعدة لالتقاط الطعام. تناول الحبات من تحت الطفل.

الأسبوع الثالث



١- علامة التقليد هذا الأسبوع هـــي علامة "الطفل الرضيع". وتستخدم هذه العلامة أيضاً للدمية. استخدم نفس تكنيك تقليد العلامـــة الذى استخدم الأسبوع الماضى.

٢- وتكون لعبة الاخفاء مشابهة للأسبوع الماضى. التغيير الوحيد للنشاط هو أن اللعب التى سوف يتم إخفائها توضع فى حجر الطفل بدلاً من يديه. غطى- زيل - غطى - زيل .

٣- **قدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.أزح الفوطة** واستخدم شيئاً ما مختلفاً بدلاً منها، **مثل قطعة ورق.** استخدم **قطعة** الورق خلال الأسبوع كله.

٤- مقطع جديد من أغنية عن الجسم :

ألمس ألمس بطنك

ألمس ألمس بطنك

ألمس ألمس ألمس

وغنى أغنية لعد الأصابع(أصابع القدم) مثل:

دا جاب البيضة

ودا اللى سلقها

ودا اللى قشرها

ودا اللى قسمها

ودا اللى أكلها

وأبدأ بالأصبع الصغير وانتهى بالكبير.

٥- استمر فى إعطاء إشارة البدء.

٦- أوجد صندوقاً للطفل ليضع فيه أشياء.

والصندوق المناسب يكون واسع إلى حد معقول، صلب، خشبى.

شجع الطفل أن يرفع نفسه لينظـــر داخل الصندوق.

أملىء الصندوق بأشياء مختلفـــة، مثل قبعات، كتب، زجاجات بلاستيك فارغة..... ألخ. علم الطفل أن يلتقط الأشياء من الصندوق ويرميها على الأرض.

الأسبوع الرابع:

١- تقليد العلامة هذا الأسبوع هو علامة " فرشاة الأسنان" (نظف أسنانك).



أحمل فرشاة أسنان فى كل مرة فى نفس الوقت الذى تعمل فيه العلامة.

لاحظ تعبيرات الطفل فى تفاصيل كثيرة. وعليك أن تولى اهتماماً اضافياً لنظرة الطفل. فى البداية يحملق الطفل بدون أى غرض معين، ولكن مع الوقت تصبح النظرة أكثر تحديداً وتعمداً.

ويبدأ الطفل فى إستخدام عينيه ليخبرك أنه يريد شيئاً ما.

حاول أن تفسر تعبيرات الطفل لتعطى الطفل استجابة إيجابية.

استجب كما لو كان الطفل قد قال شيئاً ما.ومن الأ همية أن تكون واعياً بحقيقة أنك أحياناً تكون مبالغاً فى التفسير. لاتبدأ بتوقع الكثير جداً من الطفل.

٢- تقدم لعبة الاخفاء هذا الأسبوع بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى. ضع اللعب على منضدة بدلاً من حجر الطفل . استخدم ألعاب وأشياء متعددة مختلفة.

٣- قدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

استبدل قطعة الورق بشئ مختلف يمكن أن يستخدم بنفس الطريقة مثل الورق والفوطة . مثل وشاح(غطاء مائدة) صغير أو وسادة.

٤- مقطع جديد من أغنية للجسم:

ألمس ألمس أنفك

ألمس ألمس أنفك

ألمس ألمس ألمس

وأصنع مقاطع جديدة للأغنية.

وهناك عدد من الألعاب التى يحبها الطفل:

•أن يرفع عالياً قرب السقف.

•أن يطير لفوق، وتحت ويلف مثل الطائرة.

وإليك نشيد أو أغنية تستخدم عندما يجلس الطفل فى حجرك:

بابا وماما وعمو حسن راحوا السوق (هز الطفل خفيفاً)

واحد ورا واحد.

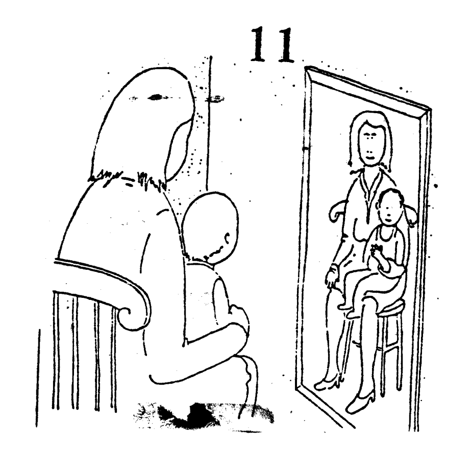
بابا وقع (أسقط الطفل على أحد الجوانب)

ماما وقعت (أسقط الطفل على الجانب الآخر)

لكن عمو حسن راح وراح وراح (هز الطفل أسرع وأسرع)

البرنامج الحادي عشر

11

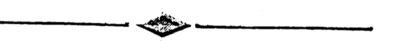


إن الاستشارة التي تمنحها لطفلك تكون إلى حد كبير هادفة إلى تشجيع اهتمام الطفل لمحاولة تجريب عديد من الأنشطة قدر الإمكان، وتذكر أن تجعل بعض المواقف أكثر صعوبة وأكثر تنشيطاً للطفل من المواقف الأخرى.

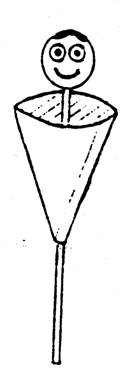
وعندما يجلس الطفل على كرسي مرتفع أمام المنضدة (دون أن يكون هناك طعام على المائدة) فربما تضع تلقائيا لعبة أمام الطفل. ضع اللعبة على مسافة تجعل الطفل مضطراً أن يصل إليها بذراعيه أو ربما يصل للجوانب. ضع اللعبة بحيث لا تكون سهلة الوصول إليها ولكن تأكد أن الطفل يراها.

والطفل الذي يقف دون مساعدة ربما يبدأ في الحال أن يأخذ خطوات نحو الجوانب. دع الطفل يقف بواسطة أريكة أو منضدة ذات ارتفاع مناسب حيث يستطيع الطفل أن يسند ويريح ذراعيه على المنضدة. وقد تكون فكرة جيدة إذا ما كان الطفل يستطيع أن يمد نفسه قليلاً. وتدريجياً زود التوقعات الخاصة بخطوات الطرق الجانبية حينما يجيد الطفل التكنيك.

وحينما يجلس الطفل على الأرض، ضع بعض الأشياء بعيدة عن متناول يده. ودع الطفل يتمدد بذراعيه وجذعه ليصل إلى بعض الأشياء، ولكن تأكد أنك تضع اللعبة المفضلة للطفل على مسافة حيث يجب على الطفل أن يحرك نفسه على الأرض ليصل إليها.



إن كل أنواع لعب الاستغماية مفيدة. ويمكن عمل دمية الاستغماية باستخدام مخروط من الورق مع كرة معلقة فى عصا داخلها كما فى الشكل.



٢- تقليد العلامة هذا الأسبوع هى علامة "مامى"



استخدم نفس الاجراءات كما سبق من قبل:

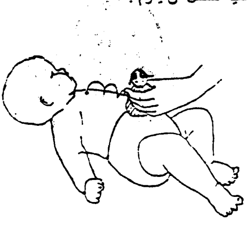
- أجلس مع الطفل فى حجرك.
- يجلس مساعدك مواجهاً للطفل وقل الجملة الإشارية: أفعلى ذلك: يا مامى". وتتكرر العلامة الدالة على "مامى" عدة مرات.
- أرفع يدى الطفل وأعمل العلامة الدالة على "مامى" فى نفس الوقت مع المساعد.
- وتستخدم العلامة الدالة على "مامى" بالطبع بواسطة كل أعضاء الأسرة من الأن فصاعدا.

٢- ولهذا النشاط فإنك تحتاج إلى لعبتان جدد. ويجب أن تبدو كل لعبة مختلفة عن الأخرى. والألعاب الميكانيكية أو الألعاب التى تصدر أصوات تكون مناسبة هنا.

وتسمى اللعبتان "بيب - بيبى" أو أطلق عليهما اسم طيور معينة أو أسماء صوتية مألوفة. والغرض من هذا النشاط أن تستثار قدرة الطفل على التمييز والتفرقة بين العناصر الهامة للصوت فى الكلام.

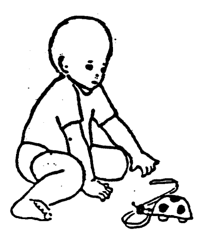
وهذا الأسبوع فإنك تعمل على أسم لعبة واحدة وليكن "بيب". حيث يكون المقطع الأول طويلاً ومضغوط عليه فى النطق هكذا "بيـ يـ يـ ب" والمقطع الثانى قصير مخطوف فى النطق.

ألعب كل أنواع الألعاب "هات وخد" - الإخفاء - الاستغماية - القفز على بطن الطفل وهكذا. أرتجل ولكن تأكد أن الطفل يتعرض بشكل كبير يومياً لاسم وللعبة "بيب بيب". وهذا يجعل الطفل يربط الأسم باللعبة. استمر فى تقليد العلامة لأنه من الأهمية للطفل أن يقوم بالعلامة.



إن تقليد حركات اليد أسيل فى الأداء من تقليد الكلام بالنسبة للطفل. ولأنك لا تستطع مساعدة الطفل فى تقليد الصوت ولكن تستطيع مساعدته فى تقليد الإيماءة، ضم الكلمة "بيب بيب" مع نوع من الإيماءة (مثل اليد اليمنى مع

راحة اليد مضمومة تعمل خط أفقى على صدر الطفل. كأن هنـاك سيارة تسير.
والإيماءة التى تختارها لتؤدى ذلك سوف تصبح هى العلامة الدالة على اللعبة.
٣- يجب أن تجمع كل اللعب التى تستخدم بخيط. وجرب الآتى:
• أبدأ اللعب مع الطفل مستخدماً واحدة من الألعاب.
• وعنـــدما يلعــب الطفـل باللعبـة – أبعد اللعبة.
• ضع اللعبة بعيـــداً عن متناول الطفل. وضع الخيط قريبـاً مـــن يـــد الطفل.
•إذا لم يجذب الطفل الخيط تلقائياً ليصل إلى اللعبة، ساعده فى أن يفعــل ذلك.



٤- الهدف: أن يلتقط الطفل أشياء من صندوق.
• ضع شئ أو شيئان من نفس النوع أمامك على المنضدة أو على الأرض.
• ضع صندوقاً قريباً من الطفل.
• ضع شيئاً واحداً فى المرة فى الصندوق أثناء انتباه الطفل لما تقوم به. قم بالتعليق على ما تقوم به:
"الأن أنا أضع كذا فى الصندوق"

• وعند يتم وضع الأشياء فى الصندوق، أدفع الصندوق قريباً من الطفل.

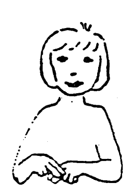
وألعب اللعبة القديمة: لعبة "هات" بنفس الطريقة التى قمت بها فيما سبق.

• ساعد الطفل عند الضرورة.

ضع الصندوق فى أماكن مختلفة وأوضاع مختلفة للطفل - أمام الطفل مباشرة، أو على أحد الجوانب أو يرفع الصندوق قليلاً (كأن تضع تحته كتاب كبير).

الأسبوع الثانى

١- علامة التقليد هذا الأسبوع هى علامة "دادى"



استمر بالضبط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

٢- استمر فى النشاط من الأسبوع الأول.

٣- يقدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول، ولكن استخدم عناصر عديدة من نفس النوع - نوع الأشياء ولكن فى كل جلسة تدريب فردية استخدم فقط الأشياء التى من نفس النوع.

الأسبوع الثالث

١- علامة التقليد هذا الأسبوع هي علامة "الضوء - (اللمبة)".

وهذه العلامة ليس من السهل تقليدها بشكل صحيح تماماً. ركز على الحركة ووضع اليد. لا تتضايق كثيراً مما يفعله الطفل بأصابعه.

فكثير من الأطفال في هذا العمر يبدو أنهم يسرون بألعاب "بص على النور" أو "شاور على النور". ألعب هذه الألعاب مع الطفل بشكل متدرج وسوف تستخدم العلامة الدالة على النور كثيراً. ساعد طفلك في أن ينظر إلى الضوء أو يشير عليه إذا استدعى الأمر.

٢- خلال هذا الأسبوع عليك أن تعلم الطفل أن يربط اللعبة المعينة بالأسم (أي أسم اللعبة).

كأن يرى سيارة لعبة وتنطق كلمة "بيب"

استخدم الطريقة التي تناسبك والتي تعطي الطفل أقصى درجة من التكرار. ولا تنسى التقليد وأنك تحتاج أن تجد حركة بسيطة سوف تصبح بمثابة العلامة للعبة.

٣- ويقدم هذا النشاط في الغالب بنفس الطريقة كما في الأسبوع الماضي.

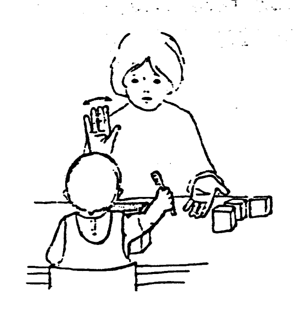
يجلس الطفل على كرس مرتفع وتربط اللعبة بذراع الكرسي. وبدلاً من وضع اللعبة بعيداً عن متناول اليد فقط على سطح أفقي، فإنه يجب على الطفل الأن أن يجر اللعبة لأعلى أي تحريك اللعبة رأسياً. ويجب أن يكون الخيط قصيراً. ساعد الطفل إذا لزم الأمر.

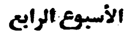
٤- تغير لعبة استخدام الصندوق هذا الأسبوع تغييراً هاماً.



فلديك أربعة أشياء من نفس النوع بالإضافة إلى شئ أخر (مثل أربع مكعبات وفردة حذاء). وتكون الأشياء موجودة بالفعل فى الصندوق عندما تبدأ النشاط. أسأل الطفل أن يعطيك الأشياء. وإذا كانت هناك مكعبات فى الصندوق، احتفظ كذلك بعدد صغير من المكعبات فى كومة أمامك.

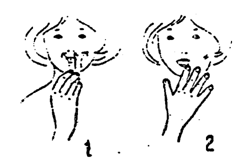
- يعطيك الطفل مكعباً. ضعه أمامك على الكومة.
- يعطيك الطفل مكعباً آخر. ضعه فى نفس المكان.
- يعطيك الطفل الحذاء. استجب لذلك بدهشة واضحة مستخدماً لغة جسمية واضحة وأنت تقول / أو تبدى علامة "لا - لا".
- خذ الحذاء، شاور على المكعبات وقل "لا" مرة أخرى. بعد ذلك ضع الحذاء وراء ظهرك بحيث لا يستطيع الطفل رؤيته.
- سل الطفل أن يعطيك مكعباً آخر واستمر حتى يصبح الصندوق فارغاً كرر هذا النشاط لمدة طويلة حتى ينتبه الطفل تماماً.





الأسبوع الرابع

١- تقليد العلامة هذا الاسبوع هى علامة "زهرة".



ومن الصعب تقليد العلامة الدالة على الزهرة بشكل صحيح. ركز التقليد على جعل الطفل يحرك يديه تجاه أنفه مع إصدار صوت الاستنشاق.

إن لعبة "شم الزهرة" لعبة من الألعاب التى تشد الأطفال فى هذا العمر. ألعب هذه اللعبة كثيراً. والعشرون علامة أو الإيماءة التالية دائماً ما تستخدم بواسطتك أو بواسطة أعضاء الأسرة حينما تتحدث مع الطفل:

أنظر - خذ - هات - تعالى - فوق - أهلاً - باى باى - كريس - كرة - لا - شكراً لك - نام - كل - بح - سيارة - بيبى (دمية) - فرشاة أسنان - مامى - دادى - لمبة - ضوء - زهرة.

٢- استمر فى هذا النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

وعند نهاية هذا الأسبوع سوف تستخدم لعبتان معاً سيارتان مثلاً. ألعب لعبة". هات وخذ".

- أرفع اللعبة الأولى وقل أو أعمل إيماءة "خذ".

• أرفع اللعبة الثانية وقل أو أعمل ايماءة "خذ".
• شاور على أحد اللعبتان وقل اسمها، وبعد ذلك شاور على اللعبة الأخرى وقل اسمها.
• بعد ذلك قل أو أعمل علامة "هات".
• إذا أعطاك الطفل اللعبة الغلط (أى غير المطلوبة)، ضع يدك تحت اليد التى تحمل اللعبة الصح (أى المطلوبة) وكرر "هات اللعبة" فى نفس الوقت الذى تدفع فيه برفق اليد الصحيحة (أى التى تحمل اللعبه المطلوبة).
• وعندما يعطى لك الطفل اللعبة المطلوبة – اسأله أن يعطيك اللعبة الأخرى بنفس الطريقة.

وإذا جربت هذا النشاط بدون علامات فإن النشاط بعد ذلك يعطيك الامكانية لتحديد ما إذا كان الطفل يسمع الاختلاف بين صوت السيارتات "اللعب" (بيب – بيبيب). وسوف ترى أيضاً ما إذا كان الطفل يربط الأسم باللعبة الصحيحة.

٣- والأنشطة التى تستخدم المناشف والأحبال تحاول أن تنمى الفهم أن بعض الأشياء يمكن أن تستخدم كأدوات للوصول إلى أهداف معينة. واستمر فى هذا النمط من الأنشطة. وتأكد أنه ليست هناك أشياء قيمة فوق مفرش المائدة. وإليك أمثلة للألعاب المفيدة:

• لعبة ميكانيكية تقفز – أى يتحرك الذراعين والأرجل عندما يتم سحب الحبل.
• صناديق موسيقية. أى يحدث صوت أو نغمة عند سحب ذراع أو حبل.

٤- استمر فى الأنشطة المقدمة من الأسبوع الأخير.

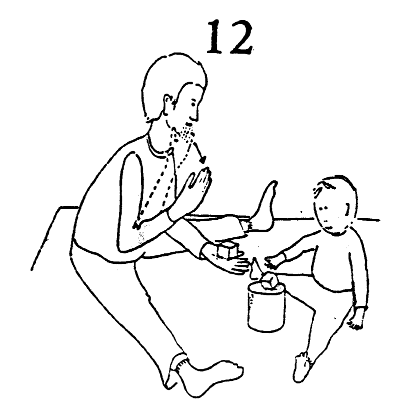
هل من الصعب أن تفكر في أشياء من نفس النوع؟

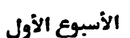
وإليك بعض من الأمثلة:-

- أربع ملاعق صغيرة مع كتاب.
- أربع فرش أسنان مع دمية.
- أربع دميات على هيئة أكواب مع قبعة.



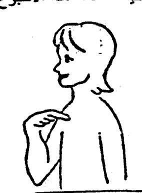
البرنامج الثاني عشر





الأسبوع الأول

١- من الآن فصاعداً، جرب أن تجلس فى مواجهة مرآة عندما تقوم بأى نشاط لتقليد علامة. وتقليد العلامة هذا الأسبوع هو لعلامة "أنا".



ومن الصعب تعلم علامة "أنا" لأن من "أنا" تشير إلى تغييرات تعتمد على من المتكلم. "أنا" تشير أن العلامة "أنا" تستخدم فقط بدلاً من أسم الطفل والعلامة تتم تجاه صدر الطفل. وهذا يعنى أنه عندما تتكلم مع الطفل، قل أسم الطفل وتلقائياً ضع أصبعك على صدره. أسأل الطفل أمام المرآة "أين فلان (أى اسم الطفل)؟

"هذا هو فلان... فى نفس الوقت الذى تلمس فيه صدر الطفل بأصبعه السبابة. وجرب نشاط التقليد التالى:

- أجلس مواجهاً للطفل.
- يجلس الشخص الثالث فى مواجهة الطفل (ولكن بدون أن يحجب المرآة) وقل: "أعمل كده" وشاور على صدره (بدون أن تقول أنا).
- خذ يد الطفل وألمس صدره بأصبعه السبابة بينما تكرر اسم الطفل مرات عديدة.

ومن الأهمية أن تبدأ فاصلاً كل واحد باعتباره شخصا عن العالم المحيط مبكراً كلما أمكن. والاستمرار فى العلامة "أنا" هو بمثابة مساعدة فى تعلم هذا المفهوم. وسوف يستغرق الأمر وقتاً طويلاً قبل أن تؤدى العلامة وظيفتها باعتبارها علامة دالة على "أنا". فالطفل يحتاج عديد وعديد من التكرار.

ويمكن أن تكون العلامات الأخرى التى تقدم من مرحلة مبكرة كالتالى:

١- تعالى، أنظر، خذ، هات، كرة، فوق، أهلاً، باى باى، كريس.

٢- لا، شكراً لك، (ثم استخدم نفس الإشارة للرقاد، التعب، السرير، الليل) بح، سيارة، فرشاة أسنان، بيبى، (طفل)، دمية، مامى، دادى، ضوء، أسمع، أكثر، مرة أخرى. ويجب أن تكون الإيماءات والعلامات التى تختارها للاستخدام يجب أن تستخدمها أنت وأفراد الأسرة الآخرين.

ومن المهم أن تختار العلامات التى تكون بمثابة ملامح هامة فى حياة الطفل. وقائمة العلامات التى قدمت هى مجرد أقتراحات ويجب أن لا تستخدم بشكل جامد.

تذكر أن تؤدى العلامات بيدى الطفل، ويفضل أن تكون أمام مرآة. وكذلك ساعد الطفل أن يشاور مستخدماً أصبعه السبابة.

٣- ولتحقيق هذا النشاط فإن الأمر يتطلب لعبتان جديدتان نعطى كل لعبة منها اسم معين. وقد تكون ألعاب النشاط أو الألعاب الميكانيكية - ولكن لا تستخدم الدمى حيث أنها سوف تستخدم فيما بعد.

والاسم الذى سوف نستخدمه هذا الأسبوع هو "ميم" مع تطويل وتضخيم الياء (هكذا ميي يـ م).

ألعب كل أنواع الألعاب وأرتجل ما دام الطفل قادراً على أن يسمع الاسم مرات عديدة. ويجب أن يشجع الطفل على تقليد الأسم "ميم" بواسطة إيماءة (مثل حركة دائرية تتم بواسطة تدوير المعصم الأيمن – وهذا نشاطاً جيداً للمعصم).

٣- الهدف:

أن يقوم الطفل بوضع مكعباً فى صندوق.

الخامات:

صندوقاً فارغاً مثل علبة آيس كريم (أجمع ثلاث صناديق متشابهة)، كرمة من المكعبات مع قليل من أشياء أخرى.

- أجلس والصندوق بينك وبين الطفل. قل وقم بعلامة دالة على "خذ المكعب". وإذا لم يلتقط الطفل المكعب تلقائياً حرك المكعب قريباً من يد الطفل وكرر التعليمات.
- وعندما يحمل الطفل المكعب، قل "ضع المكعب فى الصندوق"
- أمنح الطفل مساعدة وكرر ذلك عدة مرات حتى تجعل الطفل يفهم أن عليه أن يلتقط مكعباً أولاً ثم يضعه فى الصندوق بعد ذلك.
- وعندما تعطى الطفل قليل من المكعبات التى وضعت فى الصندوق، ناول الطفل شئ ما مختلف تماماً، مثل فردة شراب.
- ومن المهم هنا أن تتظاهر بأنك مندهش تماماً. الشراب ليس مكعب !!!
- استبعد الشراب وأعطى الطفل مكعباً أخر.

٤- يجب أن يشجع الطفل أن يشير فى كل أنواع المواقف.

فهو يمكن أن يشير باستخدام كل يده، أو إبهامه، أو أصبعه السبابة. ساعد الطفل أن يشير على الأشياء مثلاً أثناء النزهة اليومية حول المنزل (صباحاً أو مساءاً). أرفع معصم الطفل وشاور تجاه الشئ الذى تذكره.

ومن الآن قد تبدو الكتب المصورة ممتعة للطفل. وهناك كتب كثيرة مصورة يمكن شراؤها. ولا يجب أن تكون الصور كثيرة التفاصيل ويجب أن تكون الصفحات محتوية على صورة واحدة فى كل منها.

والصفحات التالية يمكن أن تلون، تلصق على كرتون وتغطى بالبلاستيك. وسوف يكون الكتاب بعد ذلك كتاباً مصوراً يعرض ويصور الأشياء التى يألفها الطفل. شاور على الصور بأصبع الطفل أو يده.



الأسبوع الثانى

١- علامة التقليد هذا الأسبوع هى علامة "قبعة".



أجرى هذا النشاط أمام مرآة. واستهل كل جلسة تقليد بسؤال: "أين.... (يذكر أسم الطفل)؟ - هذا هو ... (يذكر أسم الطفل) وتشير إلى صدر الطفل.

ابدأ اللعب أمام المرآة بوضع قبعة على رأس الطفل - ضعها ثم أرفعها عدة مرات مستخدماً قبعات عديدة مختلفة. والقبعات ذات الإطار أو الحافة البارزة مفيدة هنا. أبعد القبعات بعد برهة وابدأ فى نشاط تقليد العلامة بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

٢- يقدم هذا النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى. ألعب لعبة "أعطنى" حتى نهاية الأسبوع.

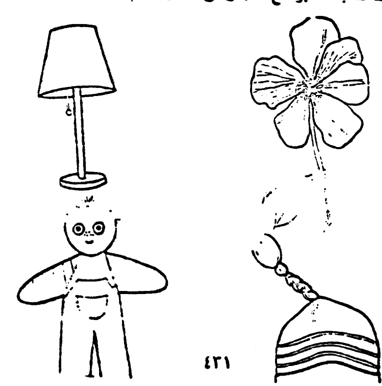
١- ميم وبيب (أسماء أشياء أو لعبة)

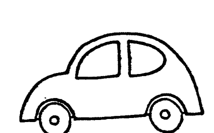
٢- ميم وبيب (أسماء أشياء أو لعبة)

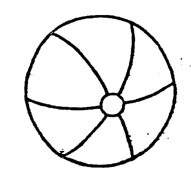
٣- بيبيب وبب (أسماء أشياء أو لعبة)

• أرفع "ميم" (يعنى اللعبة المعينة) أمام الطفل وقل أو أعمل علامة دالة على "خذ الميم" (يعنى ضد اللعبة الفلانية).

- بعد ذلك أرفع اللعبة الأخرى أمام يد الطفل الأخرى وقل أو أعمل علامة "خذ كذا"
- الآن الطفل يحمل لعبة فى يد ولعبة أخرى فى يده الأخرى. شاور على اللعبة ثم قل أسمها.
- أفرد أو مد أحدى يديك ناحية اللعبة الأولى وقل أو أعمل علامة: "هات اللعبة (وانطق أسمها).
- إذا أعطاك الطفل اللعبة الأخرى، أفرد يدك بطريقة واضحة تجاه اللعبة المطلوبة وكرر الطلب فى نفس الوقت الذى تلمس فيه يد الطفل التى تحمل اللعبة المطلوبة.
- وأطلب اللعبة الأخرى بنفس الطريقة.
- أكمل نشاط اللعب هذا بوضع اللعبتان فى صندوق.







٣- يقدم هذا النشاط بنفس الطريقة كما فعلت فى الأسبوع الماضى. وهذا الأسبوع يكون للصندوق غطاء. وللغطاء فتحة كبيرة مستديرة فى الصندوق. استمر فى اللعب بالمكعبات، ويفضل المكعبات المستديرة، ولكن نوع الأشياء الزائدة، التى لا يجب أن توضع فى الصندوق. وتذكر أن تبدى دهشتك فى صوت ولغة جسمية فى كل مرة يمسك أو يحرك فيها الشئ الزائد فى الصندوق.

٤- استمر بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.

٥- هل قمت بدحرجة الكرة كل منكم للآخر؟

إذا لم يكن قد حدث ذلك، فعليك أن تبدأ الأن. فقد يحتاج الطفل شئ من المساعدة فى ذلك. أجلس خلف الطفل ودحرج الكرة بيده على الأرض لشخص ثالث. وعندما يبدأ الطفل يحتاج لمساعدة أقل فى هذه اللعبة، أعمل سباقاً بدحرجة الكرة بعيداً عن الطفل. وبهذه الطريقة فإنك تشجع الطفل أن يتحرك.

الأسبوع الثالث

١- علامة التقليد هذا الأسبوع هى علامة "اسمع". وابدأ النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى بسؤال الطفل: أين ..... (وأذكر اسم الطفل)؟ - هذا هو ... (يذكر الاسم) وتشير إلى صدر الطفل. وبعد ذلك أستمر فى نشاط التقليد بنفس الطريقة كما سبق.



٢- وتسمى اللعبة هذا الأسبوع باسم ينطق بشكل سريع (مخطوف) ونعمل بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول. (والحركة المقترحة كإيماءة لأسم اللعبة: تلمس اليد اليمنى اليد اليسرى بحيث تتراجه راحتى اليد).

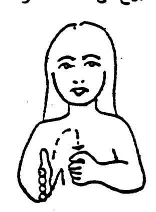
٣- يقدم النشاط بنفس الطريقة كما فعلت فى الأسبوع الماضى. ويتم تغيير الغطاء المستخدم فى الأسبوع الماضى بحيث يكون أكبر من الفتحة التى فى الصندوق. ولا تنسى أن تتظاهر بالدهشة. احتفظ بكل الأغطية.

٤- يقدم النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الماضى.



الأسبوع الرابع

١- علامة التقليد هذا الأسبوع هي علامة "أكثر"



سوف تصبح العلامة مفيدة جداً. أعطي الطفل فرص عديدة ليقوم بالعلامة وذلك بمساعدتك.

والإيماءات والعلامات الآتية دائماً ما تستخدم بواسطتك وبواسطة الأسرة عندما تتحدث إلى الطفل:

أنظر، هات، خد، تعالى، فوق، مرحباً، باى باى، كويس، كرة، لا، شكراً لك، نام، كل، بح، سيارة، بيبى، فرشاة أسنان، مامى، دادى، لمبة، زهرة، أنا، قبعة، أسمع، أكثر.

٢- استمر فى اللعب بالألعاب المختلفة وبنفس الطريقة كما فى الأسبوع الثانى.

٣- ويجب أن يقدم هذا النشاط بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الأول.

وهذا الأسبوع يكون للصندوق غطاء ثالث، والذى يكون له فتحة واسعة مناسبة للمكعبات. والآن مع الطفل ثلاث غطاءات ذات فتحات مختلفة الأحجام. أعطى الطفل ثلاث صناديق لهذه الغطاءات. ودع الطفل يستخدم الصناديق فى أنشطة لعب غير بنائية.

وبعد أسابيع قليلة يمكن أن تقدم الأنشطة بإضافة غطاءات أحزان، والتى يكون لكل منها شكل مختلف. وعليك بعد ذلك أنت والطفل أن تقوما بوضع الأشكال المختلفة من المكعبات فى الفتحات الصحيحة المناسبة.

٤- تقدم الأنشطة بنفس الطريقة كما فى الأسبوع الثانى.

٥- أعطى الطفل هدايا صغيرة. أخفى الأشياء فى أنواع متنوعة من الورق. استخدم ورق جرائد، ورق تغليف،...إلخ. أى أنواع مختلفة من الورق تفرد وتتجعد بطرق مختلفة.

وأنت الآن - خلال الوقت - تستشير قدرة الطفل على أن يمسك ويتناول الأشياء.

- وسوف يكون هناك استثارة للعلامة أكثر شدة.. والطفل لكى يكون قادراً على أن يقدم العلامات فهو يحتاج تحكماً أكيداً فى اليد. فالأنشطة تركز إلى حد بعيد على تحكم الطفل فى يده ككل، الإبهام كجزء منفصل من اليد والتمييز إلى حد ما بين الإبهام، الأصبع كسبابة واليد ككل.

وتأكد أن الطفل قادر على أن يقوم بالآتى:

- إلتقاط الأشياء.
- إمساك أشياء صغيرة مستخدما الإبهام والأصبع السبابة.

- التقاط شيئاً بإحدى اليدين ونقله لليد الأخرى.
- التقاط شيئاً واحداً باليد اليمنى وشئ آخر باليد اليسرى بدون أن يسقط الشئ الأول.
- تآزر حركة اليدين لرفع أشياء كبيرة.
- تآزر حركة اليدين للتصفيق باليدين معاً.
- تآزر حركة اليدين لرفع مجموعة مكعبات معاً.
- المشاورة باستخدام الإصبع السبابة.

المراجع

المراجع

١- أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية : أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها - عالم المعرفة - الكويت - العدد ٢١٢ - ١٩٩٦.

٢- أبن منظور : لسان العرب - تحقيق عبدالله على وآخرون - دار المعارف - القاهرة - ١٩٨٤.

٣- أنس محمد احمد قاسم : النمو الإجتماعى والانفعالى لأطفال الملاجىء فى مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الاداب - جامعة عين شمس - ١٩٨٩.

٤- جمعة سيد يوسف : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى - عالم المعرفة - الكويت - العدد ١٤٥ - ١٩٩٠.

٥- جوديث جرين : علم اللغة النفسى - ترجمة حمدى التونى - النهضة المصرية - ١٩٨٣.

٦- جون كونجر وآخرون : سيكولوجية الطفولة والشخصية - النهضة العربية. ١٩٩٣.

٧- سرجيو سبينى : التربية اللغوية للطفل - ترجمة فوزى عيسى، عبدالفتاح حسن - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩١.

٨- شارلز شيفر، هوارد ميلمان : مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة نسيمة داود، نزيه حمدى : منشورات الجامعة الاردنية - عمان ١٩٨٩.

٩- شيرى وسايرز : تجارب على الكف الكلى للجلجة عن طريق التحكم الخارجي، ترجمة محمد فرغلى فراج، فى : مصطفى سويف (تحرير) : مرجع فى علم النفس الأكلينكى - دار المعارف - ١٩٨٥.

١٠- صباح حنا هرمز : الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - ١٩٨٧.

١١- عادل عبدالله محمد : النمو العقلى للطفل - الدار الشرقية - القاهرة - ١٩٩٠.

١٢- غيورغى غاتشف : الوعى والفن - ترجمة نوفل نيوف - عالم المعرفة (العدد ١٤٦) ١٩٩٠ - الكويت.

١٣- فاروق محمد صادق : سيكولوجية التخلف العقلى - عمادة شئون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية - الطبعة الثانية - ١٩٨٢.

١٤- فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، النهضة المصرية، ط الثانية، ١٩٨٠.

١٥- فيصل محمد خير : اللغة واضطرابات النطق والكلام - دار المريخ - السعودية - ١٩٩٠.

١٦- ليلى كرم الدين : اللغة عند الطفل - بدون ناشر - ١٩٨٩.

١٧- ليلى أحمد كرم الدين : اللغة عند الطفل - مكتب أولاد عثمان للكمبيوتر وطباعة الأوفست - القاهرة - ١٩٩٣.

١٨- مارك ريشل : أكتساب اللغة - ترجمة كمال بكداش - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - بيروت لبنان - الطبعة الأولى - ١٩٨٤.

١٩- محى الدين أحمد حسين : التنشئة الأسرية والأبناء الصغار. الهيئة المصرية العامة للكتاب - مسلسلة الألف كتاب الثانى ١٩٨٧.

٢٠- مصطفى فهمى : سيكولوجية الطفولة والمراهقة - الأنجلو المصرية - ١٩٥٥.

٢١- مصطفى فهمى : سيكولوجية الأطفال غير العاديين - مكتبة مصر - ١٩٦٥.

٢٢- مصطفى فهمى : امراض الكلام - مكتبة مصر - الطبعة الرابعة - ١٩٧٥.

٢٣- مصطفى سويف : الأسس النفسية للتكامل الإجتماعى : دراسة أرتقائية تحليلية. دار المعارف - القاهرة - الطبعة الثالثة - ١٩٧٠.

٢٤- مصطفى ناصف : اللغة والتفسير والتواصل - عالم المعرفة - الكويت - العدد ١٩٣ - ١٩٩٥.

٢٥- نايف خرما، على حجاج - اللغات الاجنبية : تعليمها وتعلمها : عالم المعرفة - الكويت - العدد ١٢٦، ١٩٨٨.

٢٦- نوال محمد عطية : علم النفس اللغوى - المكتبة الاكاديمية - القاهرة - الطبعة الثالثة - ١٩٩٥.

٢٧- مجمع اللغة العربية بالقاهرة - المعجم الوسيط - صدر عن مجمع اللغة العربية - الطبعة الثالثة ١٩٨٥ الجزء الثانى.

28- Berliner, G : Educational Psychology, Fifth ed. 1992 Houghton Mifflin Company.

29- Bukatto, D - & Daehler, m. : Child Development ; Atopical Approach. Houghton mifflin Company - 1992.

30- Gorman, A. R : Developmental Psychology - N - Y - D. Van Nostard Co. 1980.

31- Greene, Judith : Memory, Thinking and Language. Topics in cognitive Psychology. methusen, London and New York, 1987.

32- Harris John : Language Development in School for Children With Sever Learning Difficulties, 1988 - Croom Helm.

33- Hetherington, E. Mavis and parke, Ross d. "Child Psychology : Acontemporary Viewpoint MC Graw - Hill, Inc. 1993.

34- Leahy, Thomas H. & Harris, Richard Jackson "Learning and cognition" third edition. Prentice Hall, Inc. 1993.

35- Lefton, L. & Valvatne, L., : Mastering Psychology- Allyn and Bacon, Inc. 1994.

36- Nadel, Jacqueline and Camaioni, L :- "New Perspectives in Early Communicative Development, 1993 Routledge, London and New York.

37- Owens, Karen : The World of the Child : Macmillan Publishing Company - 1993.

38- Provence, Sally : Effects of deprivation on Institutiona Lized Infant-The psycho-analytic Study of the child. new York International universities. Vol. XVI. 1961.

39- Steuer, Faye B. "The Psychological Development of Childrin" Brooks / cole Publishing company. 1994.

40- Hulit, L.M.& Howard, M.R. "Bornto talk: An Introduction to speech and Language

Development. Macmillan publishing Company, 1993.

41- Reed, V. "Bases of Language functioning In. V. Reed (Ed.), An introduction to children with Language disorfevs. New York, Macmillan publishers. 1986 pp. 25-27.

42- Bee, Helen: The developing child. Addison-Wesley Educational publishers Inc. 1997.

43- Johansson, Irene: Language Development in childern with special needs: performative communication: translated by Eva thomas. Jessica Kingsley publishers 1994.

44- Harris, Jonh: Language Dvelopment in schools for children with sever learning difficulties. Croom Helm Ltd. 1988.

المصطلحات

ثبت المصطلحات

حسب ورودها بالفصول

اللغة	Language
اللغوى	Linguistic
القدرة لغرية	Linguistic ability
الرموز لغوية	Linguistic symbols
القدرة اللغوية	Linguistic capacity
المهارات اللغوية	Linguistic skills
النظام السيمانتى (أى نظام المعنى)	Semantic system
النظام المورفولوجى (أى نظام الصرف)	Morphology
النظام الصوتى	Phonologic system
السلوك اللغوى	Linguistic behavior
النمو المعرفى	congitive development
النمو الاجتماعى	social development
النمو الانفعالى	Emotional development

Conceptual development	النمو التصورى
Instrumental Function	الوظيفة النفعية (الوسيلية)
Regulatory Function	الوظيفة التنظيمية
Interpersonal Function	الوظيفة التفاعلية (بينّ شخصية)
Personal Function	الوظيفة الشخصية
Imaginative Function	الوظيفة التخيلية
Informative function	الوظيفة الإخبارية
symbolic Function	الوظيفة الرمزية
Verbal Language	اللغة اللفظية
Non-verbal	غير اللفظى
Syllabic Language	اللغة المقطعية
Non syllabic	غير المقطعية
gestures	ايماءات
Grimaces	التكشيرة
sound	الصوت
phoneme	المنطوق
Combination	التجميعات

Lungs	الرئتين
Throat	الحلق (الزور)
Morpheme	المورفيم (التصريف) وهو أصغر وحدة ذات معنى
Syntax	التركيب
Semantics	علم دراسة المعنى
Vocabularies	الحصيلة اللغوية (المفردات)
Language development	النمو اللغوى
Biological predispostion	الاستعداد والتهيؤ البيولوجى
Lingustic competence	الكفاءة اللغوية
Experience	الخبرة
Generative	توليدى
Innate capacity	قدرة فطرية
Behavioristic theory	النظرية السلوكية
Reinforcement	التعزيز
Imitation	التقليد
Conditioning	الإشراط

selective reinforcement	التعزيز الانتقائى
utterances	التلفظات
Babbling	المناغاة
Meaningful Language	اللغة ذات المعنى
Operant conditioning	الإشراط الإجرائى
Models	نماذج
Conversational rules	قواعد المحادثة
Maturation	نضج
structural	بنائى – بنيوى
stimlus	المثير
Response	الاستجابة
Audio-Lingual method	الطريقة السمعية الشفوية
Nativistic theory	النظرية الفطرية
Innate Linguistic capacities	قدرات لغوية فطرية
Inborn	غير ولادى
Early vocalizations	التلفظات المبكرة
Cooing	السجع (هديل)

Language rules	قواعد اللغة
Language Acquisition Device	وسيلة اكتساب اللغة
Aphasia	الأفازيا (فقدان القدرة على النطق)
Surface structure	البناء السطحى
Deep sturcture	البناء العميق
Transformational rules	القواعد التحويلية
Transformational grammer	النحو التحويلى
Language cateogries	الفئات اللغوية
Congitive competence	الكفاءة المعرفية
Langiustic experience	الخبرة اللغوية
Active	فعال ونشط
Communicative competence	كفاءة أوملكة التواصل
social activity	نشاط اجتماعى
support	تدعيم
Feed back	تغذية مرتجعة

parental speech	الكلام الوالدى
Concrete events	أحداث عيانية
Conversational partnership	مشاركة تحادثية
Intonation	التنغيم
Thought and Language	اللغة والفكر
subvocal speech	حديث دون المستوى المسموع
Internal representation	التمثيل الداخلى
Operational Thinking	التفكير الإجرائى
cognition	المعرفة
sensori-moto.	حسى - حركى
object permanace	دوام الموضوع
symbolic names	الأسماء الرمزية
symbolic shemes	الموضوعات الرمزية
symbolize	الترميز
cognitive ability	قدرة معرفية
Egocentric speech	الكلام المركزى الذات
socialized speech	الكلام المكي للمجتمع

concepts	مفاهيم
Learning by doing	التعلم بالعمل
world less	بدون كلمات
Generalization	تعميم
Maturational cycle	الدورة النضجية
Experssive	تعبيرى
Internalized	استدخال (مستدخلة)
Internal dialogue	حوار داخلى
Inner speech	الكلام الداخلى
Private speech	الكلام الخاص
Self-regulating function	وظيفة التكامل الذاتى
cognitive-self guidance system	نظام الارشاد الذاتى المعرفى
Linguistic relativity	النسبية اللغوية
Lingiustis determinism	الحتمية اللغوية
Motor Language	اللغة الحركية
Crying	الصراخ

prelinguistic	ماقبل اللغة
Intenational	قصدى
Birth Truma	صدمة الميلاد
Communicative systems	نظم الاتصال
Inner state	حالة داخلية
Intentaional communication	إتصال قصدى
Eye contact	اتصال بالعين (بصرى)
Communicative behavior	السلوك الاتصال
Guttural sound	صوت حلقى
Vocal capabilities	قدرات صوتية
Consonants	الحروف الساكنة
Reduplicated babbling	المناغاة المضاعفة
Intonations	الترنيمات
Rhythms	الإيقاعات
Centeral nervous system	الجهاز العصبى المركزى
Enviroment	البيئة

Auditory stimulation	الاستثارة السمعية
Pitch	طبقة الصوت
Play activity	نشاط اللعب
Playfull speech	حديث اللعب
Auditory discrimination	التمييز السمعى
Mother tongue	اللغة (اللسان) الأم
Innate Tendency	نزعة (ميل) فطرى
Gestures stage	مرحلة الإيماءات
Verbal skills	مهارات لفظية
Body Languge	لغة الجسم
Receptive Language	اللغة الاستقبالية
Productive Language	اللغة الانتاجية
The One-word stage	مرحلة الكلمة الأولى
Action verbs	أفعال الحركة
Holophrastic	الكلمة الجملة (أى الكلمة التى تعبر عن أفكار كثيرة)
Telegraphic speech	الكلام التيلغرافى

word Fluency	الطلاقة
Gifted	موهوب
Motor development	النمو الحركى
Verabal interaction	التفاعل اللفظى
Diaphragm	الحجاب الحاجز
Mouth cavity	تجويف الفم
Nasal cavity	تجويف الأنف
pharyngal cavity	التجويف الزورى
Glottis	فتحة المزمار
Lips	الشفاه
Expiration	هواء الزفير
Guttural	حلقى
Dental Letters	الحروف السنية
Occipital lobe	الفص القفوى
Temporal Lobe	الفص الصدغى
Frontal Lobe	الفص الجبهى (الأمامى)
Auditory nerve	العصب السمعى

Auditory memory	الذاكرة السمعية
Brain	المخ – الدماغ
Aphasia	أفازيا /فقدان النطق/ إحتباس الكلا
verbal aphasia	أفازيا لفظية
Nominal aphasia	أفازيا أسمية
Syntactic aphasia	أفازيا نحوية (تركيبية)
Semantic aphasia	أفازيا المعانى
Expression	التعبير
Reception aphasia	أفازيا الاستقبال
Amnestic aphasia	أفازيا النسيان
Wholistic aphasia	أفازيا كلية
Motor aphasia	أفازيا حركية
Sensory aphasia	أفازيا حسية
Agraphia	فقدان القدرة على التعبير كتابة
Apraxia	العجز عن الحركة
word deafness	الصمم الكلامى
Auditory perception	الادراك السمعى

visual perecption	الادراك البصرى
Congenitel	ولادية
word blindness	العمى اللفظى
Echolalia	الايكولاليا/ ترديد الكلام
Cerebral embolism	جلطة دموية
Cerebral haemorrhage	نزيف دماغى
Hemplegia	شلل نصفى
Coma	غيبوبه
Speech rehabilitation	التأهيل اللغوى
Lisping	اللثلثة
Auditory imperecption	اضطراب الادراك السمعى
Baby talk	الكلام الطفولى
Dysphonia	غلظة الصوت
Dysphasia	احتباس الكلام
Lip reading	قراءة الشفاه
Left - handed	الشخص الأعسر
Rhinolalia	الخنف (الأخنف)
speech therapy	العلاج الكلامى

فهرس

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

رقم الايداع	٢٠٠١/٣١٦٥

مطبعة العمرانية للأوفست
الجيزة ت : ٥٨١٧٥٥٠